

**Pesquisa Nacional Caracterização
das práticas educativas com
crianças de 0 a 6 anos de idade
residentes em área rural - 2012**



Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural

VOLUME 1 dados secundários

**Pesquisa Nacional Caracterização
das práticas educativas com
crianças de 0 a 6 anos de idade
residentes em área rural - 2012**

**Análise dos dados quantitativos
das condições educacionais de
crianças de 0 a 6 anos de idade
residentes em área rural**

**VOLUME 1
dados secundários**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL

COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Coordenação da Pesquisa

Coordenação Geral:

Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS)

Coordenação Adjunta:

Ana Paula Soares da Silva (USP/Ribeirão Preto)

Jaqueline Pasuch (UNEMAT/SINOP)

Coordenações Regionais

Coordenador Região Norte:

Maria Natalina Mendes Freitas (UFPA)

Coordenador Adjunto Região Norte:

Leandro Passarinho Reis Júnior (UFPA)

Coordenador Região Nordeste:

Fernanda de Lourdes Almeida Leal (UFCG)

Coordenador Adjunto Região Nordeste:

Fabiana Ramos (UFCG)

Coordenador Região Centro-Oeste:

Jaqueline Pasuch (UNEMAT/SINOP)

Coordenador Adjunto Região Centro-Oeste:

Tânia Mara Dornellas dos Santos (CONTAG)

Coordenador Região Sudeste:

Isabel de Oliveira e Silva (UFMG)

Coordenador Adjunto Região Sudeste:

Iza Rodrigues da Luz (UFMG)

Coordenador Região Sul:

Simone Santos de Albuquerque (UFRGS)

Coordenador Adjunto Região Sul:

Cinthia Votto Fernandes (UFRGS)

Consultoria

Elsa Cristina de Mundstock (Estatística/UFRGS)

Fúlvia Rosemberg (Educação Infantil - Metodologia/PUCSP - FCC)

Ivaldo Gehlen (Sociologia Rural - Metodologia/UFRGS)

Equipe técnica

Responsável:

Fúlvia Rosemberg

Fundação Carlos Chagas / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Processamento:

Amélia Artes

Fundação Carlos Chagas

Apresentação e formação:

Cintia Pereira da Silva - Fundação Carlos Chagas

Marcia Caxeta - Fundação Carlos Chagas

Marli Ribeiro - Fundação Carlos Chagas

INTRODUÇÃO

Este relatório sistematiza dados da Ação 2 da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural” realizada no âmbito do Projeto de Cooperação Técnica estabelecido entre a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC/SEB) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Os principais objetivos da pesquisa foram estruturados a partir de quatro grandes ações: 1) pesquisa bibliográfica da produção nacional sobre educação infantil das crianças residentes em área rural; 2) estudo quantitativo de dados secundários; 3) estudo das condições de oferta da educação infantil das crianças de área rural por meio do envio de questionários a uma amostra de 1130 municípios; 4) coleta de dados qualitativos em 30 municípios localizados nas cinco regiões geográficas do país.

Este volume contempla a ação 2 e tem como objetivo descrever e analisar as condições de oferta da educação para crianças de até 6 anos de idade, comparando a situação/localização rural à urbana.

Apesar de não exclusivo, o foco será a Educação Infantil em área rural, tema novo no debate brasileiro, tendo sido focalizado por poucas pesquisas, conforme Silva e colaboradoras (2012). Sua novidade decorre de propor um diálogo entre dois campos recentes de políticas educacionais, práticas pedagógicas e ação política: a Educação Infantil e a Educação do Campo.

Embora esta pesquisa analise a oferta de educação formal para crianças de até 6 anos, mesmo que ela ocorra no Ensino Fundamental, seu foco principal é a Educação Infantil. Por isso, este relatório se inicia com um breve relato sobre as principais tendências e tensões observadas ao longo da trajetória contemporânea da Educação Infantil brasileira e seu encontro com a Educação do Campo.

A Educação Infantil (EI) brasileira, primeira etapa da educação básica, constitui um campo de ações políticas, práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado anti-democrático. Legalmente, integra-se ao sistema de ensino desde 1996 e compreende as creches, para crianças de até 3 anos de idade e as pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos.

Nos últimos anos, duas mudanças legais importantes foram introduzidas na EI brasileira: a alteração da idade compulsória para o ingresso no Ensino Fundamental que,

a partir de 2006, passou a ser 6 anos completos, antecipando, portanto, a entrada da criança nessa etapa. A outra mudança, via Emenda Constitucional 59 de 2009, determinou a obrigatoriedade de matrícula/frequência na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos (ROSEMBERG, 2010).

A Constituição Federal de 1988, referência para as políticas sociais contemporâneas, o é também para a EI, pois foi ela que instituiu, pela primeira vez no país, o dever do Estado com o direito à educação das crianças tendo menos de 7 anos de idade e que os pais trabalhadores urbanos e rurais têm direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 anos de idade, em creches e pré-escolas. Após a promulgação da Constituição de 1988, o país empenhou-se em implementar a nova ordem e em elaborar leis infraconstitucionais referentes aos subsetores de atuação do Estado, particularmente das políticas educacionais. Este processo tem sido longo e atravessado por embates que, de um lado, revelam que os consensos políticos que levaram à aprovação da Constituição de 1988 camuflaram dissensos mais profundos do que se imaginava sendo necessárias, regularmente, negociações e concertações (ROSEMBERG, 2008).

O Brasil contemporâneo é marcado por uma tensão que se reflete nas políticas e práticas de EI: de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos às crianças; de outro, um panorama de desigualdades entre os diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania. A riqueza material e simbólica produzida pelos brasileiros é, então, desigualmente distribuída entre os diferentes segmentos sociais: o percentual de pobres é mais intenso nas regiões Norte e Nordeste, entre pessoas que se declaram pretas, pardas ou indígenas, entre os residentes no campo e entre crianças. Assim, apesar de a população de crianças de 0 a 6 anos de idade ter diminuído, em números absolutos e relativos em decorrência da queda de natalidade e do aumento da esperança de vida na população, seus indicadores sociais permanecem insatisfatórios.

Pesquisadores têm afirmado que vem ocorrendo uma melhoria na vida das crianças brasileiras nas duas últimas décadas – no que diz respeito a taxas de mortalidade e desnutrição infantil, por exemplo –, mas que não se conseguiu alterar, significativamente, a posição brasileira no *ranking* mundial e regional ou o perfil de desigualdades nacionais. Com efeito, dentre as 3,58 milhões de crianças de 0 a 6 anos recenseadas em 2010, residindo em área rural, 71% viviam em famílias cujo rendimento

domiciliar *per capita* se situava no quartil inferior de rendimentos (microdados do *Censo Demográfico 2010*).

Tabela 1. **População de crianças de 0 a 6 anos, por faixas etárias e situação do domicílio. Brasil, 2010.**

Idades	Urbano	Rural	Total
0 a 3	8.984.571	1.954.294	10.938.867
4 e 5	4.715.286	1.086.270	5.801.556
6	2.344.948	546.646	2.891.596
Total	16.044.805	3.587.210	19.632.019

Fonte: microdados do Censo Demográfico 2010.

Além dos índices de pobreza continuarem altos e mais intensos entre crianças do que entre adultos, os indicadores decorrentes de políticas sociais (por exemplo, acesso à educação) mostram piores índices para população rural, da região Norte, em famílias com menores rendimentos e para as crianças de até 3 anos de idade.

Conclui-se, pois, que a dívida brasileira para com crianças não decorre apenas da desigual distribuição de rendimentos pelos segmentos sociais, mas também da desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais, desigualdades sustentadas por gastos *per capita* inferiores para crianças e adolescentes (IPEA, 2008). Tais desigualdades têm se mantido a despeito de a Constituição reconhecer que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com **absoluta prioridade**”, direitos sociais, de proteção e de liberdade (ROSEMBERG, 2008). Este descompasso entre “o legal e o real” marca a EI brasileira, apesar de sua expansão notável na primeira década do atual milênio e de sua regulamentação comprometida com os avanços constitucionais, inclusive com a qualidade da oferta.

A EI brasileira, particularmente a creche, apresenta uma trajetória impregnada, ainda, por sua marca de origem. Com efeito, a fonte escrita mais antiga que usou o termo creche no país data de 1879, alguns anos após a Lei do Ventre Livre (1871) que, antes da Lei Geral de Abolição da Escravidão (1888), libertara os filhos recém-nascidos de mães escravas. Que destino o Brasil daria a essas crianças livres, mas filhas de escravas? A resposta veio do médico da roda dos expostos, Dr. Vinelli: a creche, “invenção francesa”, evitaria que essas crianças vagassem pelas ruas.

Assim, desde o século XIX até a década de 1970, o consensual no Brasil era que, a não ser nas “famílias anômicas”, a educação e o cuidado da criança pequena

constituíam preocupações da vida privada familiar. Poucos e esparsos eram os sinais de que educar e cuidar de crianças pequenas era uma tarefa de toda a sociedade e uma obrigação do Estado. Transformações demográficas, econômicas e culturais impulsionaram esta que é a mais recente revolução da família e do sistema educacional brasileiros.

Com efeito, o reconhecimento da cidadania plena das mulheres ampliou possibilidades para sua participação no mercado de trabalho. Em 2010, 36,3% das mulheres brasileiras tendo 15 anos ou mais eram economicamente ativas (microdados do *Censo Demográfico 2010*). Além disso, vem ocorrendo um aumento do tipo de família “mulher sem cônjuge com filhos”, o que altera o perfil “típico” da família brasileira, inclusive em área rural (FARIA, 2009).

Paralelamente, vem ocorrendo uma diminuição importante da taxa de fecundidade total. Os filhos vão se tornando um bem raro. Mais atenção é possível dispensar-lhes. A educação e o cuidado dispensados pela família continuam sendo considerados necessários, mas não mais suficientes. Esta nova família precisa de uma instituição social que, fora do espaço doméstico, complemente e enriqueça o educar e o cuidar das crianças: a creche e a pré-escola. Em complemento, um importante movimento em prol dos direitos da criança, inclusive das menores de 7 anos, vem percorrendo o mundo a partir dos século XX, incorporando novas concepções de crianças e infância: crianças entendidas como seres ativos, co-construtoras de cultura nas várias interações sociais, inclusive com seus pares coetâneos. Infância entendida como um tempo socialmente demarcado e significado, para cuja demarcação e significação participam produções infantis e adultas (ROSEMBERG E MARIANO, 2010).

Quando a mobilização por EI atingiu o país nos anos 1970, o Brasil não dispunha de um modelo firmado, pois o que conhecia era a escola primária (em tempo parcial) como educação de massa. O pré-escolar (ou jardim da infância) destinava-se a poucas crianças urbanas das elites, e orfanatos e creches eram instituições para a infância pobre.

Para o sistema educacional público, tem sido uma experiência completamente nova educar crianças tão pequenas, especialmente os bebês. Foi a EI que trouxe, para a institucionalidade da educação brasileira, a proposta de educar e cuidar, o que acarretou questionamentos e problematizações que evidenciam a novidade e as tensões

decorrentes dessa revolução cultural e social abertas pela integração das creches ao sistema educacional.

Ocorreu intensa expansão da EI desde então. Em 1970, o Censo Escolar não mencionava creche e registrava 374.267 matrículas em pré-escolas, 8.393 (2,2%) em área rural; em 2010, o Censo Escolar recenseou 6.756.670 matrículas em Educação Infantil (creche e pré-escola), 861.752 (12,8%) delas em área rural¹ (Rosemberg, 1999). Desde a década de 1970, assiste-se à busca de integração plena das duas etapas da Educação Infantil (creche e pré-escola) no sistema de ensino, busca que apresenta um movimento pendular: integração da pré-escola ao modelo de escola do Ensino Fundamental; tentativas de rejeição da creche.

Acompanhando-se esse movimento pendular desde os anos 1970, é possível sugerir cinco grandes períodos que marcam a trajetória da EI brasileira contemporânea. O primeiro, entre as décadas de 1970 e 1980, corresponde à implantação de um modelo de EI de massa, alinhado a cânones internacionais para países subdesenvolvidos, que preconizavam uma pré-escola compensatória de “carências” de populações pobres e apoiada em recursos da “comunidade”, visando à redução de investimentos públicos para sua expansão. O contexto político da Guerra Fria teve seu impacto nos dois grandes programas nacionais de educação infantil implantados na época e que se destinavam a comunidades pobres, potencialmente “influenciáveis pela propaganda comunista”, conforme a Doutrina de Segurança Nacional. Foram programas que implantaram uma “Educação Infantil pobre para pobres”. Seu objetivo era a “guarda e proteção” da criança (ROSEMBERG, 1999).

Desse período, a Educação Infantil guardou como herança: a organização de uma estrutura administrativa específica no Ministério da Educação (MEC), a COEDI (Coordenação de Educação Infantil), a expansão espetacular particularmente em área urbana das matrículas entre 1970 e 1988 (aumento de 802%); a penetração e implementação de modelos de baixa qualidade; a criação de creches e pré-escolas comunitárias; a estratégia estatal de conveniar instituições, repassando-lhes recursos; sua municipalização; o trabalho de educadoras com formação inferior ao nível secundário; o envolvimento dos novos movimentos sociais (especialmente de mulheres); a constituição de um embrião de *expertise* nacional; a consolidação de dois tipos de atendimento – creche e pré-escola – que se diferenciavam não pela idade da criança que

¹ Em 1960, a população rural recenseada representava 54,9 % da população total em 2010, seu percentual caiu para 15,6 %. (Fonte: IBGE, 2010).

acolhia, mas por sua condição social e pelos pressupostos de suas necessidades ou direitos.

Vislumbra-se um segundo momento com a redemocratização do país, principalmente via ações desenvolvidas por movimentos sociais que se mobilizaram em prol da Assembleia Constituinte, que levou a Constituição Federal 1988 a estender o dever do Estado para com a educação formal da criança de 0 a 6 anos (ROSEMBERG, 2008). Manteve-se a denominação creche ao lado da pré-escola, diferentemente do que ocorreu em alguns países do mundo que eliminaram o termo creche, substituindo-o por outro (por exemplo, em inglês *day care center*).

O reconhecimento inédito da extensão do direito universal à educação da criança de 0 a 6 anos suscitou grande movimentação do MEC, que já contava, agora, com o apoio de um número expressivo de especialistas nacionais. Nesse período, foram elaboradas propostas de política nacional de Educação Infantil que se afastaram do modelo anterior vinculado à assistência. Considerava-se o sistema educacional como sendo o *locus* mais adequado para assumir a responsabilidade pela regulamentação, fiscalização, financiamento e oferta da Educação Infantil. A nova concepção caracterizava a instituição de Educação Infantil como lugar de cuidado e educação. Sua meta não era mais “guarda e proteção”, mas prover o desenvolvimento integral da criança. Pela primeira vez, em 1995, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incluiu as crianças de 0 a 6 anos na coleta de informações sobre a educação.

Os debates foram intensos sobre o lugar da creche na elaboração da nova lei nacional de educação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) – que estabeleceu, pela primeira vez, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica nacional integrada ao respectivo sistema de ensino.

Observa-se, nesse período, a busca de hegemonia de uma concepção de educação infantil que não diferencia creche de pré-escola pela origem social das crianças, pelo padrão de qualidade, pela formação dos educadores e pela responsabilidade administrativa. A única distinção se refere à faixa etária da criança. Porém, nesse período, a expansão foi menos intensa que no período anterior, particularmente no que diz respeito à creche, mantendo a oferta desigual pelos segmentos sociais, isto é, populações rurais, não brancas, de setores populares (ROSEMBERG, 1999).

O terceiro momento se instala com a aprovação e implantação da LDBEN (1996). Passaram-se oito anos entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 e sua regulamentação pela LDBEN, tempo marcado por transformações na concepção hegemônica de Estado e de políticas sociais. A Constituição fora aprovada em contexto social e político em que o modelo de Estado do bem-estar social ainda não havia sido abalado pela nova ordem econômica mundial. A implementação da LDBEN ocorreu em momento histórico quando se alteraram concepções de Estado e de política social, em decorrência da globalização da economia.

A década de 1990 assistiu, ainda, à entrada importante do Banco Mundial entre as organizações multilaterais que divulgavam modelos de política educacional, redefinindo prioridades à luz dos conceitos de rede de proteção social, de focalização de políticas sociais para populações pobres e de prioridade ao Ensino Fundamental público.

A Educação Infantil brasileira viveu, então, momento tenso: de um lado, a busca de regulamentação dos serviços existentes sob a nova responsabilidade do setor da educação²; de outro, a re-introdução de antiga concepção de atendimento à criança de 0 a 3 anos, que reanimou modelos assistencialistas e familiaristas já conhecidos da área (creches domiciliares etc.). Também, nesse período, foi aprovada a lei do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que direcionava recursos exclusivamente ao Ensino Fundamental, cuja universalização constituía meta de governo, e que freou o instrumento público na Educação Infantil, sob responsabilidade administrativa e financeira (em sua maior parte) dos municípios.

As tensões observadas no período podem ser consideradas como um dos determinantes do quarto momento caracterizado pela rearticulação do movimento social em torno da Educação Infantil: o Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB, 2002), com abrangência nacional e que tem se destacado na mobilização por uma Educação Infantil democrática e de qualidade, particularmente na integração das creches ao sistema.

Nesse período ainda se observa o movimento pendular: de um lado, a busca de integração da Educação Infantil nas diversas instâncias do sistema educacional; de outro, a ameaça constante de exclusão das creches do sistema, acompanhada por uma opção

² Exemplos: a elaboração dos primeiros Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil; a inclusão da Educação Infantil no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010, Brasil, 2001), que definiu metas para melhoria da qualidade e expansão da oferta, porém inferiores para a creche.

pela “primarização” da pré-escola. De um lado, foram produzidos documentos e programas relevantes afirmando os parâmetros (nacionais de qualidade, oferecendo subsídios para orientar a política de Educação Infantil conforme a concepção constitucional, tais como: o PROINFANTIL, destinado à formação de professores de Educação Infantil via educação a distância; as diretrizes para a elaboração de proposta curricular no contexto da reforma curricular da educação básica; a elaboração de indicadores de qualidade; o aumento do orçamento do MEC para a EI (IPEA, 2008).

De outro lado, algumas iniciativas mantiveram a tendência de excluir ou inferiorizar as creches: a proposta de “bolsa pré-escola” para as mães permanecerem com seus filhos em casa; o Programa Família Brasileira Fortalecida, destinado à educação de mães, financiado com recursos da Educação Infantil (e não do orçamento da educação de adultos), em desacordo com a legislação; a exclusão das creches na lei do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), inclusão que só ocorreu graças a uma intensa mobilização social, que contou com a atuação dos movimentos sociais (FULLGRAF, 2007), e à redução do custo aluno na creche, que equivalia a 88% do da pré-escola, no seu início, entre outros.

Os últimos anos parecem configurar um outro movimento, encerrando-se, de certa forma, o ciclo de regulamentações, visando à integração da Educação Infantil no sistema educacional, vislumbrando-se melhoria da qualidade. Neste quinto período, o atual, o movimento pendular ainda pode ser observado: de um lado, a busca de integração e equiparação entre creche e pré-escola, observada na atualização de diretrizes curriculares e outros documentos normativos por iniciativa ou estímulo da COEDI (MEC); a implementação do programa de construção de creches e pré-escolas conforme padrões de qualidade (PROINFÂNCIA); a equiparação do custo aluno na creche ao da pré-escola; o aumento do *per capita* para alimentação na creche (superior aos demais); a inclusão da creche e da pré-escola em programas de distribuição do material pedagógico. De outro, a persistência de discursos pró modelos de educação de mães com recursos da Educação Infantil, de atendimento domiciliar com recursos da educação vinculados, exclusivamente, a despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino.

Além disso, observa-se a ênfase na “primarização da pré-escola” e o surgimento de medidas judiciais admitindo a antecipação da idade para ingresso no Ensino Fundamental a partir de 5 anos, mantendo-se cisão entre creche e pré-escola. Do outro lado pendular, a COEDI (SEB/MEC) iniciou parcerias com universidades e instituições de

pesquisa para tratar de novos temas: avaliação da qualidade, proposta pedagógica, especificidade da docência na EI, educação e relações étnico-raciais e Educação Infantil do Campo, entre outras.

Assim, esta pesquisa, que propõe uma interface entre Educação Infantil e Educação do Campo, é um exemplo da busca atual em tratar de questões até então praticamente ignoradas pela Educação Infantil, visando a sua democratização bem como a interlocução com movimentos sociais, traduzindo a meta de respeito à diversidade abraçada pelo MEC.

Esses avanços não têm sido suficientes, outra vez, para que se ultrapassem as desigualdades históricas. Como se mostrará exaustivamente adiante, a oferta de vagas discrimina as crianças menores, mais pobres, negras e que vivem no campo³. Em 2010, entre as crianças de 0 a 3 anos, apenas 26,0% frequentavam creche e apenas 12,1% residiam em área rural (Censo Demográfico 2010, tabela 2.2 Anexo IBGE).

Além de a oferta de vagas ser insuficiente e desigual, sua qualidade pode ser precária. Pesquisas recentes, realizadas em parcerias estabelecidas pelo MEC (SEB/COEDI) com outras instituições e centros de pesquisas, assinalam a dificuldade de inserção das creches no sistema, como, por exemplo, o reduzido número de propostas pedagógicas que são direcionadas à creche (BARBOSA, RISCHTER, 2010). Como se mostrará adiante, a despeito da legislação, persiste ainda em creches a atuação de “auxiliares de Educação Infantil” em funções docentes.

Percebe-se, na sociedade brasileira, a ameaça de rebaixamento da creche para soluções milagrosas e de ocasião, o que dificulta a construção contínua de sua identidade, de competências nacionais para a instalação de modelos sólidos de instituição pública de educação e cuidado para crianças pequenas com qualidade e equidade. Por que ocorre esta dificuldade para que a creche seja definitivamente incorporada à agenda de políticas educacionais, especialmente da EI?

Além dos recursos, falta à sociedade brasileira ter mais clareza sobre o estatuto da pequena infância ao considerá-la apenas como uma etapa preparatória para a verdadeira vida, que se inicia com o Ensino Fundamental, com as verdadeiras aprendizagens, da leitura, da escrita, dos cálculos. Desta ótica, esquece-se de que a criança pequena está vivendo sua humanidade hoje, ao mesmo tempo em que constitui

³ A questão do acesso universal de crianças indígenas à EI, especialmente à creche, é de grande complexidade. O debate, que recém iniciou-se no Brasil com a participação das organizações indígenas (Rosemberg, 2004), em decorrência de acordo prévio, não será tratado neste relatório.

as bases para o futuro; esquece-se que a curta duração da primeira infância diante de uma esperança de vida de 70 anos constitui toda sua vida. Permanecer 7 horas numa creche ou numa pré-escola excessivamente quente, ou fria; com adultos sobrecarregados; sem área externa para correr, sem estímulo para saciar a curiosidade, sem banheiros adaptados a seu tamanho, à espera das rotinas, seria já um sofrimento para qualquer pessoa, criança, adolescente, jovem ou adulto.

Por esta falta de clareza, pode-se cair na armadilha da escolarização precoce, que transforma a pré-escola em vestibulo, fase preparatória para o Ensino Fundamental; acata-se a redução progressiva da idade para ingresso no Ensino Fundamental e para o início da escolaridade obrigatória. Como o sistema público de Ensino Fundamental está institucionalizado e vem ocorrendo uma diminuição da proporção de pessoas com idades mais jovens na população, particularmente em área rural, pode parecer mais simples reciclar vagas e professores “sobrando”, para improvisar uma classe ou turma de pré-escola, anexa ou se constituindo em terma “multietapa”.

A outra armadilha tem sido a “assistencialização” da creche, especialmente o atendimento à criança pobre de 0 a 3 anos: como o déficit de vagas é alto, as metas de expansão parecem inatingíveis e os recursos **socialmente negociados** são reduzidos (e sua aplicação não necessariamente subvindicada à EI), a solução aparentemente mais simples tem sido a de apelar para modelos incompletos e emergenciais. Os exemplos são múltiplos, por vezes denominados de “flexibilização do sistema”: cuidadora, meio período em creche domiciliar, vale creche, brinquedoteca, bolsa ou educação de mães. Isto é, uma ênfase para extensão da cobertura via políticas familiaristas e domiciliares⁴.

Isso não é novo na história das sociedades ocidentais. A família e a mãe foram instâncias privilegiadas para a educação da criança pequena. Também não é nova a proposta das elites de educarem as chamadas famílias desvalidas. A Puericultura, a Higiene, a Assistência Social, o Estado, as igrejas, as organizações filantrópicas e profissionais, de há muito, propõem soluções miraculosas de combate à pobreza via controle moral das “classes perigosas” relacionadas à educação e ao cuidado da prole.

Há necessidades e direitos de crianças e de suas famílias que vão além da creche e da pré-escola. A tentação tem sido direcionar os recursos da creche para a salvação da criança brasileira. Porém, bem-estar integral da criança brasileira é uma tarefa que exige

⁴ Denomina-se familiaristas aquelas soluções de educação e cuidado de crianças pequenas que se apoiam em membros da família (especialmente mães e mulheres tratadas como substitutas de mães) e em espaços domésticos como alternativa à educação e ao cuidado em espaços institucionais educacionais formalizados.

recursos múltiplos, integrados, contando com a Educação Infantil mas não somente com ela. Se não é proposta da Educação Infantil resolver as iniquidades da distribuição de renda no Brasil, a política educacional deve estar atenta para não sustentar ou reforçar tais desigualdades.

A insuficiência de recursos disponibilizados para a Educação Infantil pode explicar, em parte, o quadro de insuficiências que vem sendo apontado e foi observado nesta pesquisa: as crianças pequenas, especialmente as de 0 a 3 anos do campo, são as que menos frequentam instituições educacionais. Com efeito, a história internacional tem mostrado que a educação infantil não tem escapado à lógica de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas: as crianças mais pobres, mesmo em países desenvolvidos, tendem a frequentar em menor número, instituições de Educação Infantil de pior qualidade que as crianças não pobres. Em países com desigualdades sociais intensas, as desigualdades que atingem a educação infantil são ainda mais intensas. A tarefa é imensa, pois, além de se projetar o futuro, tem-se a incumbência de acertar opções do passado que foram implantadas em momentos de maior restrição de recursos financeiros e humanos, menor mobilização política, convivendo com concepções arcaicas que levaram a um perfil de atendimento insuficiente e com sequelas no que diz respeito a sua qualidade.

É, pois, necessário almejar e pelear por mudanças estruturais para que os recursos alocados às políticas públicas para a criança pequena não sejam reduzidos. Para isso, é necessário ampliar as parcerias, com interlocutores que até então estavam fora dos debates e embates da Educação infantil. Nesse sentido, esta pesquisa tem o escopo de fortalecer o recente diálogo entre Educação Infantil e Educação do Campo.

É necessário reconhecer que, até recentemente nesta caminhada, gestores, movimento social e academia afetos à Educação Infantil pouca atenção deram à outra ponta do tema, a Educação do Campo. Complementarmente, a Educação do Campo pouca atenção vem dispensando à Educação Infantil.

Desde 1998, com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) também no mesmo ano, vem ocorrendo uma mudança de terminologia, conceituação e paradigmas visando à constituição da “Educação do Campo”.

A educação do campo tem sido caracterizada como um novo paradigma que valoriza o trabalho no campo e os sujeitos trabalhadores, suas particularidades, contradições e altura como práxis, em contraponto ao paradigma da educação rural, vinculado aos interesses do agronegócio,

do capitalismo agrário e, conseqüentemente, ao fortalecimento das políticas de esvaziamento do campo (Souza, 2007, p.447).

Nos documentos elaborados no âmbito da Educação do Campo, a Educação Infantil é mencionada na “Resolução nº2, de 28 de abril de 2008” da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu artigo 1º: “A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas da Educação Infantil (...)”.

Do lado da Educação Infantil, é a “Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009”, da mesma CEB no item 10, que, pela primeira vez, refere-se a: “Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo”, iniciando, portanto, o diálogo entre esses dois recortes ou focos das políticas educacionais.

O objetivo geral desta pesquisa, caracterização da oferta de educação para crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural, foi traduzido via processamento e análise de microdados das duas principais pesquisas nacionais que coletam informações sobre educação: o *Censo Demográfico 2010*, sob responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e o *Censo Escolar 2010*, cuja consolidação de informações geradas e captadas pelas escolas está sob responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

Para se chegar a este objetivo, foi necessário percorrer duas etapas anteriores: efetuar uma discussão sobre terminologia e conceitos, sustentando as opções efetuadas na pesquisa em torno dos termos rural e Educação Infantil; e proceder a uma análise do estado dos dados divulgados a partir de pesquisas e/ou consolidações já realizadas e publicadas por instituições nacionais, produtoras ou não de dados nacionais.

1| CONCEITOS, FONTES, PROCEDIMENTOS

Neste relatório mereceram especial atenção terminológica e conceitual três termos ou expressões: Educação Infantil, situação/localização rural e urbana e oferta e demanda de Educação Infantil. Complementarmente, por se averiguar a classificação de cor ou raça da população em alguns cruzamentos de dados, é necessário informar que denominou-se de cor ou raça “negra” o conjunto de pessoas classificadas como pretas e pardas.

1.1. Educação Infantil

A conceituação oficial de Educação Infantil provém da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que a define como primeira etapa da educação básica, oferecida em creche (para crianças de até 3 anos) e pré-escola (para crianças entre 4 e 5 anos e 11 meses), entendidas como estabelecimentos de ensino públicos ou privados. Ou seja, a expressão Educação Infantil, quando referida ao sistema educacional, tem uma conceituação própria e específica, não se referindo à educação não-formal destinada à população de crianças no geral, como aquela sob responsabilidade familiar ou oferecida em domicílio ou instituições não integradas ao sistema de ensino. De modo preciso, reservam-se as expressões “educação de crianças”, “educação na ou da infância” para o sentido amplo de educação que abrange o formal e o não-formal.

Conforme a Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação de 17/12/2009 (MEC/SEB, 2010, p. 12),

2.1. Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Se essa primeira distinção é praticamente consensual na gestão educacional, observa-se que a prática, captada via dados, pode se afastar do legal quanto às etapas que compõem a Educação Infantil (creche, pré-escola) e às idades que acolhe em seu conjunto (0 a 5 anos) ou em suas etapas (creche até 3 anos), pré-escola (4 e 5 anos). Por exemplo, o *Censo Demográfico 2010* inclui as classes de alfabetização como “curso” intermediário entre a pré-escola e o Ensino Fundamental, etapa não prevista na regulamentação da educação básica pela LDBEN (1996).

Por outro lado, os limites etários estipulados pela Constituição Federal 1988, referenciados pela LDBEN e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para Educação Infantil, nem sempre são respeitados na prática, pois se pode encontrar crianças acima ou abaixo da idade na creche, na pré-escola e no Ensino Fundamental. Por exemplo, microdados do *Censo Escolar 2010* indicam a presença de 2.071.492 matrículas na etapa creche, dentre as quais 669.577 (32,3%) estavam associadas a crianças acima da idade de 3 anos (microdados Censo Escolar, tabela 1.1 – Anexo INEP matrículas).

Esse descompasso entre o real e o legal não é exclusivo das bases de dados, mas compartilhado pela sociedade neste momento de transição, quando a Educação Infantil sai do setor da assistência e passa ao da educação. Neste contexto, pode-se supor que ocorre uma transposição para a “etapa creche” do que seria uma denominação fantasia de creche. Por exemplo, estabelecimentos de ensino que se denominam “Creche Cantinho da Criança” ou “Creche Bom Pastor” (nomes fantasia inspirados no cadastro disponível), mesmo quando atendem a crianças de 4 ou 5 anos podem ter indicado ser etapa creche para o INEP. Um exemplo retirado da tese de doutorado em Antropologia de Flávia Ferreira Pires (2007, p. 85) ilustra tal uso fantasia (ou do senso comum) do termo creche. A etnografia da tese foi realizada no semiárido paraibano:

É necessário ter, no mínimo, três anos de idade e ser aceito na escolinha chamada de *Sossego da Mamãe*. A mesma funciona como reforço escolar, pré-primário e creche, todos os dias úteis com uma duração de uma hora e trinta minutos. A classe é multi-seriada, assim como os interesses variados. Por exemplo, algumas crianças estão ali para fazer os deveres do colégio; outras, para aprender a ler; outras, porque estão atrasadas em relação ao conteúdo didático do colégio; outras, ainda, para começar a pegar o gosto pelo lápis. A “creche” é particular, mas funciona nas dependências do colégio municipal. Paga-se R\$ 15,00 por aluno (dado do ano de 2005).

Também pode-se considerar que, eventualmente, crianças com necessidades especiais a partir de 4 anos, ou aquelas consideradas como “menos desenvolvidas” ou “carentes” sejam matriculadas preferencialmente na etapa creche ao invés de o serem na etapa pré-escola. Deve-se, ainda, levar em consideração a forma específica como as pesquisas delimitam as idades: conforme se verá adiante, ter 3 anos para as pesquisas do IBGE não significa exatamente o mesmo para o INEP, pois cada um desses organismos governamentais estabelecem regra própria para determinar a idade.

Diante da diversidade de interpretações disponíveis, as bases de dados aqui estudadas foram analisadas quanto à conceituação adotada, seja em suas notas metodológicas, seja no processamento das informações fornecidas pelos informantes. Neste relatório, a reflexão crítica sobre a terminologia adotada nas pesquisas consultadas conduziu a uma análise dos dados de ambas perspectivas, ou seja, da idade da criança e da denominação da etapa (INEP) ou do “curso” (IBGE). Observou-se uma diferença entre o número de crianças frequentando escola (9.969.352 pelo IBGE) e de matrículas (8.179.685 pelo INEP) correspondendo a 1.789.667 unidades. (microdados *Censo*

Demográfico, tabela 3.1 anexo IBGE e microdados *Censo Escolar*, tabela 2.1 anexo matrícula INEP). Tal discrepância será discutida adiante.

1.2. Localização da escola e do domicílio: rural, urbano, campo e cidade

Neste relatório, após extenso estudo preliminar para esta pesquisa realizado por Letícia Maria Schabach⁵ (2012), optou-se por adotar a nomenclatura referente à situação ou localização do domicílio e da escola (rural ou urbano), ao invés de adotar expressões/conceitos tais como educação, população ou infância(s) “do ou no campo” conforme expectativa inicial⁶.

Tal opção decorreu de cinco razões principais: a raridade de estatísticas nacionais sobre povos, infância ou escolas “do ou no campo”; o fato de diversos documentos, entre eles, a “Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008” do CNE sobre as políticas de atendimento da educação básica do campo também se referir a “populações rurais”; as pesquisas sob responsabilidade do IBGE e do INEP adotarem a nomenclatura rural/urbano, para os recortes empíricos; o recurso à classificação rural e urbano em pesquisas publicadas pelo INEP como no *Panorama da educação do campo* (INEP/MEC, 2007); a heterogeneidade na construção das categorias que compõem o(s) povo(s), a(s) infância(s) ou a(s) escola(s) “do campo”, conforme Schabach (2012, p. 3-4):

- as populações do campo estão relacionadas entre si, não são excludentes. Um ribeirão, por exemplo, pode ser extrativista ou trabalhador rural. Os critérios de composição dos grupos são inespecíficos: ocupação e atividade ocupacional (por exemplo: trabalhadores assalariados rurais, pescadores artesanais), forma de produção agrícola (agricultura familiar), grupos diferenciados por sua atividade econômica e localização geográfica, etnia ou cultura (por exemplo: quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, caboclos, povos da floresta) (...)
- as informações sobre oferta de educação infantil não cobrem a maioria dos grupos. Existe alguma informação sobre assentamentos agrícolas, terras indígenas e territórios quilombolas no Censo Escolar. Também a pesquisa PNERA investigou a escolaridade e frequência à escola dos assentados (de todas as idades) (...)

A expectativa desta pesquisa era a de buscar operacionalizar, como categoria descritiva, a conceituação “Educação Infantil do Campo” conforme paradigmas e reflexões inovadoras sobre a Educação do Campo (ARROYO, CALDART E MOLINA,

⁵ Mapeamento das Populações do Campo no Brasil e Grandes Regiões.

⁶ Conforme Cavalcante (2010, p.557), “o termo ‘campo’ é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais, adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos dos estudos do ‘rural’”.

2004), bem como a partir de conceituações contidas em conjunto de documentos que vêm sendo elaborados pelo Conselho Nacional de Educação desde 2001. Se no plano político-pedagógico, o paradigma da “Educação do Campo” norteou a pesquisa na crítica à educação rural e à sua concepção tradicional do rural no diapasão do “arcaico, atrasado e inferior”, no plano descritivo não foi possível escapar do uso das categorias rural e urbano.

Um primeiro movimento da pesquisa foi procurar acerrar-se do conceito de território enquanto “espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas ações sociais” (FERNANDES, MOLINA, s/d). Para tanto, foram analisadas exaustivamente: “As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (parecer nº. 36/2001); “Resolução CNE/CEB 1, de abril de 2002”, que institui “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”; a “Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação Básica do Campo”, documentos que estabelecem inovadoras regulamentações para a prática educacional do campo.

A conceituação de “Educação do Campo”, proposta na “Resolução nº.2, de 28 de abril de 2008”, integra duas perspectivas: aquela da área de localização da população (“populações rurais”) e aquela dos grupos, povos ou comunidades que se demarcam identitariamente.

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (Brasil, MEC/CNE/CEB, 2008, p.1).

Tal perspectiva de nomear o que seriam “populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida” foi retomada em outros dois documentos que sucederam essa resolução: a “Resolução nº.5 do Conselho Nacional de Educação, de 17 de dezembro de 2009”, que estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, MEC/SEB, 2010b) e o “Decreto nº 7.352 de 2010”, referente à Política de Educação no Campo”. Ambos documentos retomam, de modo mais restrito, a “Resolução nº. 2 (2008)” e explicitam o que entendem por “populações ou infâncias do campo” e “escola do campo”.

O “Decreto nº 7.352” definiu populações, turmas e escolas do campo como:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º (Brasil, MEC/SEB, 2010a).

Já a “Resolução nº 5” do CNE, no item 10, “Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo” (Brasil, MEC/SEB, 2010c, p. 24), estabelece:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

✓ Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais... (grifos não incluídos no original).

Uma primeira dificuldade com a conceituação a partir do “Decreto 7.352” decorre de que o IBGE delega, à legislação municipal, a delimitação da área urbana (IBGE, 2012) e que o INEP não dispõe de normativa referente à caracterização da escola como sendo urbana ou rural⁷: quem informa a área de localização é a secretária de educação em conformidade com a lei municipal que estabelece o perímetro urbano.

Uma outra dificuldade decorre da composição heterogênea das categorias que compõem “povos ou infâncias” do campo. Com efeito, apesar de algumas diferenças na listagem dos “povos ou infâncias do campo”, os documentos apresentam a mesma particularidade de integrar categorias a partir de processos classificatórios heterogêneos: de um lado categorias ocupacionais (trabalhadores assalariados rurais), de outro demarcações identitárias relacionadas aos denominados povos e comunidades tradicionais, como por exemplo, caiçaras, quilombolas, ribeirinhos, associados a outros termos que se referem a modos de ocupação da terra (assentados e acampados da reforma agrária).

Confrontando-se as listas adotadas pelos três documentos assinalados (1,2,3 no quadro abaixo), observa-se uma certa coincidência com alguns dos povos tradicionais

⁷ Comunicação pessoal entre Fúlvia Rosenberg e Carlos Eduardo Moreno Sampaio, no dia 26/7/2012.

reconhecidos pelo “Decreto Presidencial nº 6.040” de 2007, que instituiu a “Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais”⁸ (número 4 no quadro). A heterogeneidade das categorias que passou a compor o agrupamento é notável, pois, ao lado de alguns povos ou comunidades tradicionais, encontram-se categorias profissionais e étnico-raciais, como a categoria “caboclo”, para a qual o dicionário Houaiss⁹ oferece 16 sentidos, partindo de mestiço entre índio e branca, passando por dançador, entidade religiosa ou, ainda, como habitante do sertão, sinônimo de caipira e roceiro¹⁰, termos que parecem mais se ajustarem às intenções do “Decreto 7.352”.

Porém, dentre os povos tradicionais, algumas categorias podem, ou não, ser populações residentes no campo ou em área rural, como os ciganos e as comunidades de terreiro, não incluídas nos documentos da Educação. Como se sabe, e se verá adiante, mesmo os territórios quilombolas podem se situar em área urbana e, a partir dos resultados do *Censo Demográfico 2010* (IBGE, 2012), sabe-se que um alto percentual de pessoas autodeclaradas indígenas residem em área urbana (36,2%). Por outro lado, o *Censo Escolar 2010* coletou informações no quesito “localização diferenciada” exclusivamente para escolas situadas em assentamentos da reforma agrária, áreas remanescentes de quilombo e terras indígenas, o que perfaz um reduzido número de matrículas quando confrontadas ao conjunto de matrículas em área rural: 98.102 matrículas em escolas situadas em localização diferenciada rural contra 1.278.147 matrículas em área rural de crianças tendo até 6 anos de idade.

A intenção aqui não é a de criticar a conceituação de povos ou comunidades tradicionais, da floresta ou do campo. Como bem afirma Almeida (2007, p.15-16), “os critérios que agrupam e mobilizam esses povos” são heterogêneos, heterogeneidade que “aponta para diferenciações sociais, econômicas e religiosas, embora eles estejam em alguma maneira unidos por critérios políticos organizativos e por modalidades diferenciadas de uso dos recursos naturais”. O intuito aqui é apontar a necessidade de se adotarem categorias descritivas capazes de incluir a maior diversidade e abrangência

⁸ A política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais remonta também à Constituição Federal de 1888, além da ratificação brasileira da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho e aprovação pelo Senado Federal da Convenção sobre Diversidade Biológica da Organização das Nações Unidas. Para uma discussão sobre a questão reportar-se a Shiraiishi Neto (2007).

⁹ www.houaiss.net.br. Acionado 26/7/2012.

¹⁰ Mesmo apontando a heterogeneidade do processo de categorização e a dificuldade de se localizarem fontes específicas de dados sobre os filhos dos “povos do campo” e/ou das “infâncias do campo”, o Relatório Preliminar “Mapeamento das Populações do Campo no Brasil e nas Grandes Regiões” (Shabach, 2012, em anexo) sistematiza informações localizadas para várias das categorias arroladas nos documentos.

possível das crianças que residem no campo, em área rural. Inclusive aquelas cujos pais, ainda que residentes em área rural, trabalhem em área urbana. No quadro 1, foram mencionados os diversos povos e comunidades nomeadas nos documentos indicados.

Quadro 1. Povos e comunidades tradicionais e do campo mencionados em documentos selecionados.

1) Resolução nº. 2 28 de abril 2008 CEB/CNE	2) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010): Resolução nº 5, CNE, 17/12/2009	3) Decreto 7352 de 4/11/2010. "Política de Educação do Campo e o PRONERA	4) Comunidades tradicionais representadas na Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT)
Caiçaras	Caiçaras	Caiçaras	Caiçaras
-	-	-	Comunidades de fundo de pasto
-	-	-	Comunidades de Terreiro
Quilombolas	Quilombolas	Quilombolas	Comunidades Remanescentes de Quilombos
-	-	-	Faxinais
-	-	-	Geraizeiros
-	-	-	Pantaneiros
Pescadores artesanais	Pescadores artesanais	Pescadores artesanais	Pescadores artesanais
-	-	-	Pomeranos
-	-	-	Povos Ciganos
Indígenas	-	-	Povos Indígenas
-	-	-	Quebradeiras de coco
-	-	-	Seringueiros
-	-	-	Sertanejos
Agricultores familiares	Agricultores familiares	Agricultores familiares	-
Extrativistas	Extrativistas	Extrativistas	-
Ribeirinhos	Ribeirinhos	Ribeirinhos	-
Assentados e acampados	Assentados e acampados da reforma agrária	Assentados e acampados da reforma agrária	-
-		Trabalhadores assalariados rurais	-
-	Povos da floresta	Povos da floresta	-
-	-	Caboclos	-

Outros	-	Outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural	-
--------	---	---	---

Fonte: documentos indicados no topo do quadro.

A heterogeneidade na delimitação dessas categorias de povos e comunidades, bem como sua entrada recente nos debates político e acadêmico podem ser razões que levem as instituições nacionais produtoras de dados – IBGE, MEC/INEP, Ministério da Saúde, Ministério do Desenvolvimento Agrário, entre outros – a continuar adotando as categorias rural e urbana para caracterizar a localização ou situação do domicílio da pessoa, aluno ou da escola. Notam-se, porém, esforços de alguns órgãos de governo e ministérios em divulgar dados sobre tais povos e comunidades, como, por exemplo, a divulgação de informações sobre quilombos pela Fundação Cultural Palmares (FCP) ou pela SEPPIR (Secretária de Promoção da Igualdade Racial), ou mesmo a inclusão do quesito “localização diferenciada”, nos censos escolares.

Os documentos da Educação supracitados apresentam outras restrições para serem usados como guias para recortes empíricos. Por exemplo, o “Decreto nº 7.352” restringe a condição de ser “do campo” às pessoas que aí trabalham. Ora, conforme informações disponíveis, pessoas residentes em área rural podem ser trabalhadoras em área urbana. Assim, também, crianças e adolescentes residindo em áreas rurais frequentando escolas no rural ou no urbano podem ter seus pais trabalhando em área urbana. Por outro lado, a concepção de que o conceito de escola do campo seja estendido àquelas situadas em área urbana, desde que atendam “predominantemente à população do campo”, parece uma restrição incontornável para a análise de condições educacionais da população rural: como saber se a escola urbana frequentada por alunos residentes em área rural acolhe predominantemente alunos “do campo”? O que significa predomínio?

Com efeito, conforme microdados do Censo Escolar 2010, dentre os 1.278.147 alunos matriculados de até 6 anos residindo em área rural, 302.955 (23,7%) frequentavam creche ou escola em área urbana; por outro lado, dentre as 6.901.538 matrículas de alunos residentes em área urbana, 89.889 (1,3%) estavam em área rural. Caso se adotasse a conceituação do “Decreto 7.352”, seria necessário verificar o percentual de alunos do campo estudando em cada escola situada em área urbana e excluir das análises os alunos residentes em área urbana e estudando em escolas situadas no rural (microdados Censo Escolar, tabela 2.1, anexo matrículas INEP).

Por outro lado, a “Resolução nº 5” do CNE (17/12/2009) menciona “crianças moradoras em *territórios* rurais” (não grifado no original), sem especificar o que entende por território, termo que pode remeter a uma multiplicidade de conceituações, inclusive à restrita à Secretaria do Desenvolvimento Territorial (SDT) do MDA: “Território rural - espaço geográfico definido que abrange municípios com características ambientais, econômicas, sociais, culturais e políticas semelhantes”. Ora, um mesmo município pode dispor, por exemplo, de escolas em quilombo, em terras indígenas e em assentamento rural, conforme informações do *Censo Escolar 2010*.

Portanto, diante da heterogeneidade, sobreposição e restrição da terminologia/conceituação adotada para caracterizar a população de crianças e de escolas a ser abrangida ao se usarem os termos campo e território, na análise de dados secundários disponíveis, adotou-se parte da conceituação da “Resolução nº2, de 28 de abril de 2008” da Câmara de Educação Básica do CNE (Brasil, MEC/CNE, 2008), que menciona explicitamente, no Art.1º, populações rurais. Assim, optou-se por adotar termos descritivos e focalizar a área em que se situam ou localizam as escolas e o domicílio das pessoas – área urbana e área rural –, da mesma forma como procedem as duas principais instituições produtoras de estatísticas educacionais para o território nacional: o IBGE e o INEP/MEC. Além disso, o uso do rural e urbano como categorias descritivas da localização do domicílio ou da escola tem permitido que se apreenda a precariedade das condições de vida das populações rurais quando comparadas às urbanas (WANDERLEY, 1997). Permite que se atinja, como bem explicita Cavalcante (2010, p.549), “os pedaços do rural que não se encontram em movimento”.

Isso não significa adotar-se o ideário ou a ideologia da educação rural, proposta político-pedagógica combatida por acadêmicos e movimentos sociais, tal como se expressa Caldart (2002, p.28): “toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo”.

1.3. Oferta, demanda, cobertura

Outros conceitos que necessitam ser explicitados são os de oferta, demanda e cobertura. De um modo geral, a produção brasileira se refere à oferta e demanda da ótica quase que exclusiva da **extensão** de vagas disponíveis (a oferta) e a extensão da população potencialmente usuária (a demanda). Na produção midiática (SANTOS, 2012)

e no debate político-eleitoral, a questão se concentra na “disponibilidade” suficiente ou insuficiente de vagas em creches e pré-escolas. Pouca atenção é dada a outros componentes da demanda e da oferta, como aqueles associados a características da família (local de moradia, rendimentos, escolaridade, trabalhos dos pais, particularmente da mãe, entre outros), da criança (idade, temperamento, necessidades especiais) e dos estabelecimentos de Educação Infantil (infraestrutura, corpo docente, proposta pedagógica).

Os termos demanda e oferta adotados em vários campos de conhecimento (LIMA, 2004) têm seu uso marcado pela economia de mercado que, supõe-se, rege, também, a lógica do sistema educacional.¹¹ Ora, na lógica do mercado, a noção de demanda está impregnada pela noção de escolha, o que nem sempre ocorre na educação pela obrigatoriedade de frequência imposta a determinadas idades. Também, como se tem mostrado indiretamente, a expansão ou retração da oferta pode não estar associada diretamente à demanda de potenciais usuários – as famílias de crianças de 0 a 6 anos – mas a outros interesses, como os corporativos (ampliação do mercado de trabalho para adultos especializados), político-eleitorais (visibilidade de partidos políticos), entre outros.

No período atual, o perfil da demanda por Educação Infantil é bastante peculiar por duas razões: transição da duração do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, com idade obrigatória de ingresso aos 6 anos; transição para implementação da Emenda Constitucional 59/2009, que estabelece a obrigatoriedade de matrícula e frequência à pré-escola para crianças tendo 4 e 5 anos. Assim, para esse grupo etário (4 a 6 anos), a obrigatoriedade sendo instalada, a demanda pela expansão de vagas do ponto de vista legal compreende toda a coorte de crianças na faixa etária considerada. Restaria qualificar a demanda, porém não mais para o acesso à pré-escola ou Ensino Fundamental, mas quanto às expectativas da família e da sociedade sobre a proposta pedagógica (ou político-pedagógica) adequada ou esperada, esta última entendida do modo mais amplo possível: do prédio ao tipo de mesa destinado à criança, do horário de funcionamento ao parquinho, do material pedagógico à acessibilidade, do lanche à avaliação dos procedimentos adotados no período de adaptação da criança aos processo de transição, entre outros aspectos inerentes ao fazer pedagógico.

Trata-se de uma questão importante e, aparentemente, pouco debatida em momento político da educação brasileira de concertação e que se traduz em acolher

¹¹ Uma outra particularidade é que o consumidor da educação pode não ser o usuário: a escolha da escola até certa idade é efetuada pelos pais/mães e o uso é da alçada dos filhos.

propostas pedagógicas que se originam ou respeitem as diversidades étnico-raciais, do campo, de opção sexual, entre outras. Ora, salvo engano, o aluno referência para tais propostas não incluía as crianças com menos de 7 anos, tampouco aquelas da pré-escola. Ao incluírem-se os novos grupos etários na “etapa” da obrigatoriedade, as propostas pedagógicas elaboradas para crianças maiores teriam que ser revistas? Ou, a expectativa é que se efetue uma adaptação ou mera inclusão de crianças menores e da etapa pré-escolar em modelos já disponíveis?

Ou seja, para estas crianças, escolas e famílias, a discussão da demanda como sinônimo de acesso não faz mais sentido porque ou a educação já é obrigatória ou o será em breve. A questão é se e como a oferta pelo Estado responderá a esta “demanda compulsória”. Ocorrerá uma reconfiguração da educação básica para acolher a esses novos alunos, ou esses novos alunos serão ajustados ao já estabelecido? Quanto às crianças de 0 a 3 anos e à etapa creche equivalente, o debate sobre oferta e demanda envolve também (e principalmente) o acesso, o que será focalizado a seguir.

Um modelo profícuo para se refletir sobre o tema inspira-se em estudo elaborado pela Comunidade Europeia e que se propõe a ultrapassar a lógica do mercado, referindo-se à necessidade, demanda e provimento¹², no sentido de cobertura.

O modelo pode ser resumido numa matriz de dupla entrada que atenta, simultaneamente, para os participantes mais diretamente envolvidos em programas e projetos de Educação Infantil – pais/mães, profissionais/trabalhadores(as) e crianças – e para as categorias de informação: necessidades, demanda e provimento. Necessidades, demanda e provimento são expressas diferentemente conforme se considerem pais/mães, profissionais e crianças.

O modelo conceitua *necessidade* como “direito socialmente reconhecido”, reconhecimento que pode ser legal ou, apenas, instituído na prática. No Brasil, por exemplo, desde a Constituição de 1988, o acesso a creches e pré-escolas é reconhecido tanto como um direito de pais e mães trabalhadores, quanto das crianças de até 5 anos de idade em decorrência do dever de o Estado em seu suprimento.

Necessidades de pais/mães, crianças e profissionais não são obrigatoriamente as mesmas. Pais e mães podem ter necessidade de serviços de Educação Infantil para prover a “guarda” dos filhos enquanto trabalham ou para complementar a educação/socialização doméstica (o que se pode traduzir nas línguas latinas, por

¹² O modelo foi analisado por Rosenberg (2001) como contraponto ao adotado por agências multilaterais para países em desenvolvimento.

acolhimento). Essas necessidades se traduzem nos projetos de avaliação em indicadores diversos: quando se trata de avaliar o quanto a necessidade de “acolhimento” está sendo respondida por projetos e programas, tem-se que considerar, obrigatoriamente, o horário de funcionamento previsto pelo projeto. Saber se o horário de funcionamento cobre a jornada de trabalho dos pais, especialmente a das mães, passa a ser uma questão chave para projeto.

As crianças têm sempre necessidade de acolhimento (cuidado, educação), independentemente das necessidades parentais. Mesmo que, da ótica dos pais/mães, a necessidade prioritária seja a de “guarda”, da ótica da criança, ela será sempre a de acolhimento. Avaliar se os programas respondem às necessidades das crianças implica tanto em aferir o número de crianças que são acolhidas pelos programas (o que se denomina cobertura), quanto se os programas respondem ao que se considera socialmente serem necessidades das crianças. Necessidades de “guarda”, da ótica dos pais/mães, e de acolhimento, da ótica das crianças, podem não coincidir. E é necessário estar-se alerta para conflitos de interesse nesse campo: por exemplo, a jornada de trabalho dos pais/mães pode ser muito extensa para a necessidade de acolhimento da criança, ou vice versa.

Algumas crianças têm também necessidades especiais (por exemplo, suplementação alimentar quando diagnosticam-se carências nutricionais ou atenção especial para acessibilidade) e outras têm necessidade de proteção específica (por exemplo, em caso de maus-tratos ou de ausência temporária de pais ou mães, como aqueles em prisão). Para avaliar se estas necessidades estão sendo respondidas qualitativa e quantitativamente, os indicadores a serem selecionados serão de outra natureza, bem como as propostas.

Os(as) trabalhadores(as) em Educação Infantil têm necessidades de formação (prévia e continuada), de condições satisfatórias de trabalho, de salário e de *status* profissional.

No Brasil, pouca atenção vem sendo dada à avaliação das necessidades de “guarda” e dos profissionais. Além disso, confundem-se necessidades de proteção e necessidades especiais com necessidade de acolhimento. Finalmente, confundem-se necessidades dos pais/mães com as das crianças: poucos dados são disponíveis chegando à unidade de análise criança, como recomendam textos recentes, contentando-se com outras unidades, tais como domicílio, família ou pais (e/ou mães).

Por exemplo, investigar quantas mães que trabalham fora têm filhos com menos de 6 anos oferece um tipo de retrato diferente daquele que responderia à pergunta: quantas crianças com menos de 6 anos são filhos de mulheres (mães ou respondentes) que trabalham fora? Ou ainda: afirmar que tantas mulheres têm apenas uma criança com menos de 6 anos e, assim, poder avaliar quantas crianças teriam necessidade a ser suprida de interação com coetâneos.

A *demanda* é uma necessidade sentida e expressa. Ela pode ser explícita (declarada, manifesta) ou latente: a explícita é avaliada através da procura de um serviço. A demanda latente é aquela que não se expressa espontaneamente, por alguma razão (desconhecimento do direito, distância entre domicílio e equipamento, qualidade ou tipo de serviço oferecido etc). A melhor forma de aferição da demanda latente é a realização de enquetes específicas. No Brasil são raríssimos, quase inexistentes, os estudos sobre demanda: não sabemos quais as modalidades de serviços preferidos pela população e qual a extensão da demanda latente. Dispomos de raros instrumentos para conhecer qualquer tipo de demanda, além da extensão da “lista de espera” de creches e pré-escolas e de alguns estudos municipais. Só recentemente, em 2012, dispomos de uma primeira pesquisa de opinião nacional (IPSOS, 2012).

Além disso, confunde-se, frequentemente, necessidade com demanda: considera-se que, desde que sejam pobres, todas as famílias de crianças pequenas têm demanda por serviços, olvidando-se da mediação de valores para que uma necessidade se configure em demanda (BLOCH & BUISSON, 1998). Também, não se avaliam as demandas das profissionais quanto às condições de trabalho.

Uma outra maneira de estimar indiretamente a demanda proposta por Ricardo P. de Barros e colaboradores (2010) é adotar como indicador a taxa de frequência à creche/escola de crianças de 0 a 3 anos com melhores rendimentos. Supõe-se que a frequência à creche/escola para este segmento da população não encontra barreiras econômicas ou de oferta (no setor privado particular).

A parit dessa estratégia, Evans e Kosec (2011, p. 48) efetuaram uma estimativa da demanda não atendida em creche por região para o ano de 2009, com base em dados do *Censo Demográfico 2010* e do *Censo Escolar 2009*.

Ainda do ponto de vista conceitual, resta focar o conceito *provimento* (e não oferta) dos serviços, categoria que tanto pode ser descrita como a capacidade de cobertura, isto é número de vagas disponíveis, quanto como o uso efetivo no caso das

crianças ou a resposta à necessidade ou demanda explicitada. Por exemplo, no caso das profissionais, o provimento de suas necessidades e demandas pode ser entendido como a disponibilidade de estratégias para formação inicial e em serviço (cursos/vagas, supervisão) ou a existência de associações profissionais. A pergunta chave passa a ser: o provimento responde a que tipo de necessidade e de demanda e de quem: há provimento compatível com o horário de trabalho dos pais/mães? Quantas são as vagas que respondem às necessidades de acolhimento socialmente consensuadas, isto é, vagas que respondam aos critérios de qualidade do serviço? Nesse sentido, as taxas brutas de cobertura (indicador geralmente usado para avaliar a extensão do atendimento) são insuficientes para avaliar o provimento, devendo, portanto, ser qualificadas (ROSEMBERG, 1999).

Percebe-se que um modelo de análise do perfil da Educação Infantil que leve em consideração os três participantes (pais/mães, profissionais e crianças) e as três categorias (necessidade, demanda e provimento) complexifica as avaliações de custo-benefício: se se pretende ampliar a cobertura respondendo a necessidades de proteção das crianças a um custo mínimo, pode-se estar eliminando do programa as necessidades de acolhimento das crianças, de “guarda” dos pais/mães e laborais dos profissionais. Tal modelo permite que se explicitem opções para os atores sociais: por exemplo, quem arca com os custos (monetários ou não) e quem se beneficia com o provimento.

Foram raríssimas as pesquisas brasileiras, acadêmicas ou não, que objetivaram, de alguma maneira, apreender qual a demanda da família brasileira por educação não compulsória, ou, no caso da educação compulsória, por que as crianças não vão à escola. Tais pesquisas permitem apreender as demandas latentes das famílias.

Em 2006, no contexto de questões complementares à PNAD 2006, foram incluídos quesitos sobre as razões de não frequência à creche e escola, isto é, para além da Educação Infantil. As alternativas e o alto percentual da resposta “outros” fez com que essa pesquisa fosse de reduzida utilidade para a educação infantil ¹³.

Em 2012, foi uma instituição privada (Ipsos Public Affairs), sob encomenda do Instituto Patrícia Galvão (ONG feminista brasileira), que realizou o que se pode considerar como primeira pesquisa urbana brasileira sobre demanda por creche. Abrangendo uma amostra de 1000 pessoas, das quais 531 eram mulheres a partir de 16 anos, residentes nas diferentes regiões, pertencentes aos diferentes segmentos

¹³ Nos anos 1990, o CEDEPLAR elaborou pesquisa restrita a Belo Horizonte com questões pertinentes.

educacionais, de renda e participação na população economicamente ativa, bem como integrando diferentes configurações de família, a pesquisa chegou a resultados muito interessantes.

Tabela 1. Perfil das 531 mulheres entrevistadas pela pesquisa da IPSOS. Brasil, 2012.

Categorias	%
Economicamente ativas	58
Convivem com crianças de até 12 anos no domicílio	36
Conviveu com crianças e adolescentes no domicílio	63
Chefes da família	24

Fonte: IPSOS (2012) acessado 20/08/2012.

No quadro a seguir foram transpostos alguns resultados da pesquisa que podem sugerir uma demanda por creche acima do índice de cobertura atual (2010) de 26,0% referente à faixa etária de até 3 anos de idade, que poderia gerar entre 40% e 50% das respondentes.

Tabela 2. Opiniões de homens e mulheres sobre creche. Brasil, 2012.

Respostas	%	
	Total	Mulheres
A responsabilidade de cuidar das crianças enquanto os pais trabalham é:		
das famílias/mães	47	45
do governo	42	44
A creche é mais importante		
para a criança	49	-
para a mãe	48	
Os atributos mais importantes da creche são		
horário de funcionamento	56	54
número de vagas	53	54
localização	45	48

Fonte: IPSOS (2012). Acessado 20/08/2012.

Analisando os segmentos sociais que responderam para a primeira pergunta que a maior responsabilidade era da família, a pesquisa observou maiores frequências entre: pessoas das “classes sociais” D/E e das regiões Sul e Nordeste. Assim, enquanto na região Sul 69% dos entrevistados atribuíram a responsabilidade à família, no Sudeste o percentual caiu para 35%; enquanto na região Nordeste, o percentual de atribuição da

responsabilidade à família atingia os 62% dos respondentes, na região Centro-oeste, caía para 34%.

Quanto aos atributos da creche (questão 2), a variação observada foi bem menor quando se comparam as respostas das classes sociais, pois todas consideram o número de vagas como o atributo mais importante: porém na classe C, o percentual (35%) é superior ao da média. Não obstante, ele se mantém sempre o mais alto quando se controla a participação na PEA (população economicamente ativa): “o número de vagas é mais relevante para as mulheres A/B que trabalham” fora (IPSOS, 2012).

A principal característica citada pelas mulheres relacionadas às creches nas regiões Nordeste, Norte, Centro-oeste e Sudeste foi o número de vagas. No Sul o principal fator citado pelas mulheres foi o horário de funcionamento e o funcionamento durante as férias (IPSOS, 2012, s/p).

A pesquisa inquiriu, ainda, sobre a avaliação do desempenho da prefeitura no tocante ao atendimento, tendo encontrado um alto percentual de bom, muito bom (entre 47% e 57%).

Este alto índice de aprovação, apesar dos indicadores de insuficiência de cobertura e de qualidade, pode indicar um nível baixo de expectativa, e também um traço de respostas de pais e mães usuários de creches e pré-escolas: a satisfação com a modalidade de atendimento que utilizam¹⁴, possivelmente decorrente, pelos menos em parte, da intensidade da necessidade e do alto grau de dependência do serviço.

Uma outra informação de interesse na pesquisa da IPSOS (2012) para o momento atual refere-se à idade a partir da qual o ensino é obrigatório no Brasil. Apenas 18% dos respondentes informaram a idade correta dos 4 anos; 47% a partir dos 5 anos (em diferentes idades) e os demais não responderam ou informaram não ser obrigatório. Na análise, os responsáveis pela pesquisa consideram que haveria “um baixo nível de conhecimento sobre a idade a partir da qual o ensino é obrigatório no Brasil, visto que apenas 18% informaram a idade correta”.

A informação é importante no sentido de alertar os gestores sobre a necessidade de informar a população sobre a obrigatoriedade da frequência à pré-escola que já está vigorando e deverá ser completada até 2016. Por outro lado, talvez “o baixo nível de conhecimento” não seja um bom diagnóstico em virtude da ambiguidade da frase, do

¹⁴ Ver estudo de Lima (2004). Um estudo efetuado no Rio de Janeiro (BARROS et al., 2010b apud EVANS e Kosec, 2011, p. 26), comparando a qualidade de creches avaliada por pais e pesquisadores encontrou diferenças importantes, sendo os pais mais generosos (“equivocados, conforme Evans e Kosec, 2011, p. 26) em suas avaliações.

sentido de obrigatoriedade observado no próprio debate parlamentar (ROSEMBERG, 2010).

Além dessas pesquisas aqui apresentadas, outras serão evocadas no transcorrer do texto, como a *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária/PNERA* (MEC, INEP, MDA, INCRA, 2007).

2 | AS INSTITUIÇÕES PRODUTORAS DE DADOS: O IBGE E O INEP

As principais instituições nacionais responsáveis por pesquisas que permitem caracterizar a Educação Infantil ofertada e usufruída por crianças residentes em áreas rural e urbana continuam sendo o IBGE e o INEP.

2.1. As pesquisas do IBGE

O IBGE é responsável por uma multiplicidade de pesquisas, além do Censo Demográfico, que incluem investigação, entre outras, sobre a situação educacional da população brasileira. As principais pesquisas que tratam da população e adotam o domicílio como unidade de coleta, incluindo a caracterização de sua situação em área rural ou urbana, são os Censos Demográficos e as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs)¹⁵.

O Censo Demográfico é realizado decenalmente. Desde 1960, utiliza a técnica de amostragem para parte do questionário no qual se incluem os quesitos sobre educação. A partir de 1995, investiga a situação educacional de crianças de 0 a 4 anos de idade e inclui a creche entre os “cursos”. Desde o primeiro, o de 1872 (com algumas exceções), investiga também a cor/raça da população. Em toda sua série histórica coleta informações sobre a localização rural e urbana.

De um modo geral, os Censos Demográficos investigam no tópico educação: alfabetização, rede de ensino e curso frequentado e o curso mais elevado que foi atingido pela pessoa. As informações coletadas sobre educação podem ser cruzadas com outros quesitos, a saber: características das pessoas (idade, sexo, cor/raça, situação do domicílio, região etc), características do domicílio, trabalho e rendimento, fecundidade, nupcialidade, posição na família etc. Destaques a determinados aspectos foram incluídos nos diferentes censos demográficos em decorrência dos temas que se queria iluminar:

¹⁵ O *Censo Agropecuário* é outra importante pesquisa realizada pelo IBGE. Porém, sua conceituação de estabelecimento não é idêntica à de domicílio (VALADARES et al., 2011) e não inclui informações sobre crianças de até 6 anos.

por exemplo, a informação sobre língua materna entre indígenas no questionário de 2010. Além disso, o tópico sobre trabalho inclui também informações sobre professores e outros trabalhadores da educação, inclusive da creche. Os resultados dos Censos Demográficos são publicados em papel, meio digital e os microdados são disponíveis para processamentos especiais, requerendo, para tanto, conhecimento especializado.

As PNADs foram implantadas progressivamente no Brasil, a partir de 1967. “Trata-se de um sistema de pesquisas por amostra de domicílios que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas: umas de caráter permanente nas pesquisas, como as características gerais da população, educação, trabalho, rendimento e habitação e outras com periodicidade variável, como as características sobre imigração, fecundidade, nupcialidade, saúde, instrução e outros temas que são incluídos no sistema de acordo com as necessidades de informação para o país” (IBGE, 2001, p. 11). Essas últimas pesquisas constituem os chamados suplementos especiais. Uma atenção especial foi dada à criança em 1985, no então denominado *Suplemento Menor*, que sistematizou um conjunto de informações importantes sobre crianças e adolescentes. Ao final dos anos 1990, o IBGE publicou estudos sínteses (mas não novas pesquisas) focalizando crianças e adolescentes: o estudo *Evolução e perspectivas da mortalidade infantil no Brasil* (IBGE, 1999); *Crianças e adolescentes* (IBGE, sd), que inclui dados da PNAD 1997 e outros fornecidos pelo Ministério da Saúde¹⁶. A PNAD 2006 incluiu questões complementares relativas à educação, entre outras, indagações sobre razões que levam a criança ou adolescente a não frequentar a escola, conforme informado anteriormente.

Ocorreu uma importante alteração a partir da PNAD 1987 no que diz respeito ao processamento de dados coletados sobre pré-escola: não mais se estabeleceu limite etário para seu processamento (nas PNADs anteriores os dados sobre alunos tendo 7 anos e mais frequentando pré-escolas não eram processados). Esta alteração permitiu apreender-se o número de crianças tendo 7 anos e mais que permaneciam na pré-escola. Observou-se, então, que eram particularmente crianças negras da Região Nordeste (ROSEMBERG, PINTO, 1997).

A abrangência territorial da PNAD também foi se ampliando neste período de tempo: atualmente cobre todo o território nacional, o que não ocorria até 2004, quando não atingia a área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. Isto

¹⁶ Disponível: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/criancas_adolescente/default.shtm>

acarreta o fato de que comparações diacrônicas das PNADs devem atentar para a construção de séries históricas cujos resultados são comparáveis a partir de 1995, para a Educação Infantil/creche e 2004 para a situação do domicílio.

As questões básicas relativas à educação (instrução) incluídas nos questionários das PNADs são equivalentes às dos Censos Demográficos e também, de modo equivalente, seus resultados são divulgados em papel e por via eletrônica, disponibilizando, também, microdados para fins de pesquisa.

A partir dos dados coletados pelas PNADs, o IBGE produz o estudo *Síntese de Indicadores Sociais* “que apresenta um conjunto de dados demográficos e sociais, cujo objetivo é fornecer um melhor conhecimento da realidade da sociedade brasileira” (IBGE, 2005, p. 25). Tal síntese trata de temas de interesse para esta pesquisa: além do capítulo *Educação*, merecem destaque: *Crianças, adolescentes e jovens* e *Mulher*. Não apresenta, porém, um capítulo sobre as condições de vida em área rural.

Quadro 2. Características das pesquisas realizadas pelo IBGE que coletaram dados sobre educação infantil.

Pesquisas	Ano/ periodi- cidade	Abrangência territorial e situação do domicílio	Investigação de cor/raça	Educação infantil	
				Perguntas/quesitos	Faixa etária
PNADs de 1979 até 1986 (corpo)	anual	Território nacional com exceção da área rural da região Norte	não	. frequenta pré-escola . frequentou pré-escola . alfabetização	5 e 6 anos
PNADs de 1987 a 1990 (corpo)	anual	a mesma	sim	as mesmas	5 a 9 anos
PNADs 92 e 93	anual	a mesma	sim	as mesmas	5 a 11 anos
PNADs 95 em diante	anual	a mesma	sim	as mesmas incluindo creche	0 a 11 anos
PNADs 2004 em diante	anual	Inclui também área rural da região Norte	sim	as mesmas	

Suplemento Menor PNAD 85	1985	Regiões metropolitanas e Distrito Federal	sim	. frequenta creche/pré- escola . desde que idade . por que não frequenta . tipo de creche/pré- escola . horário que frequenta . pagamento . principal pessoa que cuida	0 a 6 anos
PNAD 2006 Aspectos complementares de educação	2006	Território Nacional		Quesitos complementares: . alimentação . jornada . razões de não frequência	Toda a população de estudantes
PPV (Pesquisa sobre padrão de vida)	1996 1997	Regiões Nordeste e Sudeste	sim sim	. creche e pré-escola tratadas como os demais “cursos”	toda a população
Censos	1980 1991 2000 2010	Território nacional e situação do domicílio a mesma a mesma a mesma	sim sim sim sim	. frequenta pré-escola . frequenta pré-escola . alfabetização . frequenta creche ou escola/classe de alfabetização . frequenta creche ou escola, classe de alfabetização . alfabetização	5 e 6 anos toda a população toda a população toda a população

O IBGE situa a creche entre os “cursos” que a pessoa frequenta, ao lado dos demais que arrola: pré-escola, classe de alfabetização, alfabetização de jovens e adultos, fundamental, médio, superior de graduação, especialização de nível superior, mestrado e doutorado.

Em sua nota técnica, o *Censo Demográfico 2010* (IBGE, 2012) adota as definições transcritas abaixo para os três “cursos” que interessam a este relatório.

Curso frequentado. O curso que a pessoa frequentava foi classificado em:

- **Creche** – para curso destinado a dar assistência diurna às crianças nas primeiras idades, em estabelecimento juridicamente regulamentado ou não;
- **Pré-escola** – para cursos (maternal ou jardim de infância) cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade;
- **Classe de alfabetização** – para curso de alfabetização de crianças (...)
- (IBGE, 2012).

A pergunta efetuada no *Censo Demográfico 2010* (como no de 2000) foi se a pessoa “frequenta creche ou escola?”. Ao incluir o termo creche, ao lado de escola, a pergunta possibilita que o respondente não a esqueça ao enumerar as pessoas que estudam. Porém, ao mesmo tempo, tal formulação pode estabelecer uma certa diferenciação, com possível nuance hierárquica entre essa etapa da educação e as demais. Assim, reserva o termo estudante aos que frequentam escola e atribui à creche a função de “dar assistência diurna às crianças nas primeiras idades”, não incluindo a função de educar:

Considerou-se que frequentava creche a criança que estava matriculada e frequentava estabelecimento, juridicamente regulamentado ou não, destinado a dar assistência diurna às crianças nas primeiras idades. Considerou-se que frequentava escola, ou seja, era estudante, a pessoa que estava matriculada e frequentava curso: pré-escolar (maternal ou jardim de infância); classe de alfabetização – CA (...). (IBGE, 2012, s/p, Notas Técnicas).

Por outro lado, censos demográficos e PNADs adotam a expressão “situação do domicílio” que diferencia informações sobre áreas rural e urbana. Tal diferenciação é conceituada pela instituição da forma abaixo transcrita.

Segundo a sua área de localização, o domicílio foi classificado em situação urbana ou rural. Em situação urbana, consideraram-se as áreas, urbanizadas ou não, internas ao perímetro urbano das cidades (sedes municipais) ou vilas (sedes distritais) ou as áreas urbanas isoladas, conforme definido por Lei Municipal vigente em 31 de julho de 2010. Para a cidade ou vila em que não existia legislação que regulamentava essas áreas, foi estabelecido um perímetro urbano para fins de coleta censitária, cujos limites foram aprovados pelo prefeito local. A situação rural abrangeu todas as áreas situadas fora desses limites. Este critério também foi utilizado na classificação da população urbana e da rural. (IBGE, 2012, s/p, Notas Técnicas).

Esta delimitação (que não é determinada centralmente, ficando a cargo dos municípios) é criticada por, eventualmente, resultar em demarcações motivadas por interesse econômicos e políticos locais.

Como informa Wanderley (2009), o recorte urbano-rural adotado tem

como primeiro objetivo a definição ao destino dos impostos coletados em cada uma dessas áreas. Segundo o Código tributário Nacional (Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966), os impostos municipais seriam arrecadados nas áreas urbanas e os federais nas áreas rurais. Não é de admirar que os municípios sejam, assim, estimulados a aumentar artificialmente suas áreas urbanas (...) (p. 66).

Para caracterizar as escolas como rurais e urbanas, as secretarias municipais de educação parecem adotar a delimitação do perímetro urbano: é rural o que está fora do perímetro urbano. Não se dispõe, porém, de informação precisa sobre tal caracterização. Não foram localizadas informações específicas ou instruções amandas do INEP.

2.2. As pesquisas do INEP/MEC

O Ministério da Educação (MEC), desde 1930, dispõe de um serviço de estatísticas educacionais. O órgão responsável pelas estatísticas educacionais variou no decorrer desses anos, sendo que, a partir de 1998, a responsabilidade foi delegada ao INEP (“Portaria Ministerial n. 177/98”) que, desde 1997, constitui uma autarquia¹⁷. O INEP tem passado por intensa reformulação, sendo a mais notável, no que diz respeito ao foco deste relatório, a sua informatização. Entre outras atividades, o INEP é responsável pela organização, consolidação e divulgação dos censos escolares.

As informações consolidadas pelo INEP, especialmente as do *Censo Escolar*, foram incrementadas a partir da aplicação da Lei n. 9.424/96 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Com efeito, a metodologia para cálculo do montante de recursos destinados à educação básica pública nas Unidades Federadas já estava associada ao número de matrículas indicadas pelo Censo Escolar. Este sistema se viu melhorado após a aprovação do FUNDEB, em 2006 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), com a criação do Educacenso e dos cadastros do aluno e do professor.

Atualmente, as informações coletadas pelo Censo Escolar subsidiam vários programas federais para repasse de recursos, tais como: FUNDEB, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Transporte Escolar, Alimentação Escolar, entre outros.

Quadro 3. Atribuições do INEP.

¹⁷ O INEP, criado em 1937, foi denominado, inicialmente, Instituto Nacional de Pedagogia. Seus objetivos se alteraram no decorrer de sua longa história: realizar ou apoiar pesquisas educacionais, serviço/centro de documentação, editar publicações, estatísticas educacionais e avaliações do sistema de ensino.

- Organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
 - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
 - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
 - desenvolver e implementar, na área educacional, sistema de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
 - subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
 - coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
 - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
 - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior; e
- articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral.

Fonte: MEC/INEP (2005).

Dentre as bases de dados e pesquisas sob responsabilidade do INEP, esta pesquisa destacou o Censo Escolar. “O Censo Escolar é um levantamento de informações estatístico-educacionais de âmbito nacional, realizado anualmente. Ele abrange a Educação Básica, em suas diferentes etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional – e modalidades – Ensino Regular, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (MEC/INEP, 2011).” Dessa forma,

O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa declaratória, que levanta informações estatístico-educacionais sobre as diferentes etapas e modalidades da educação básica, realizada anualmente junto aos estabelecimentos de ensino públicos e privados de todo o país (PESTANA, 2008, p.4).

Seu instrumento de coleta de dados é um formulário de preenchimento obrigatório pelos estabelecimentos de ensino que constam do cadastro do INEP. O formulário é assinado pela pessoa responsável por seu preenchimento (diretor ou secretário) e se prevê a verificação das informações fornecidas pela escola por meio de pesquisa *in loco* (MEC/INEP, 2005, p.3).

A partir de 2007, foi implementado o Educacenso, “sistema informatizado de levantamento de informações que utiliza ferramentas *web* na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados dos cadastros de escolas, turmas, alunos e docentes de todos os estabelecimentos que oferecem qualquer uma das etapas e modalidades da educação básica” (MEC/INEP, 2008, p. 5).

Iniciados em 2005 e implementados em 2007, os cadastros de alunos e professores passaram a integrar os censos escolares, seja na versão de dados agregados (2007 e 2008), seja apenas na versão de microdados: por exemplo, as

Sinopses da Educação Básica de 2010 e 2011 não incluíram a categoria aluno. Tais cadastros informam variáveis sobre as pessoas, no caso alunos e professores, e sobre matrículas e funções docentes. Assim, as informações sobre os alunos, ao se referirem a pessoas, podem equivaler às informações sobre as pessoas residentes que frequentam creche ou escola captadas pelos Censos Demográficos, apesar de algumas especificidades na coleta de dados de cada pesquisa, bem como divergências entre os resultados. De acordo com Kappel (2008), o cadastro de alunos ainda não estaria bem consolidado, necessitando de ajustes. Talvez tal observação justifique, em parte, sua omissão nas *Sinopses* assinaladas, bem como a intensa diferença entre o número de matrículas e o número de crianças frequentando a escola conforme se observou nesta pesquisa e se discutirá logo adiante.

Uma particularidade notável do Censo Escolar a partir de 2007 é a possibilidade de se verificar onde alunos residentes em área rural estão matriculados, isto é, se em creches e escolas rurais ou urbanas. Ou seja, a informação sobre “localização” (termo privilegiado pelo INEP) rural e urbana não incide apenas sobre a escola ou matrícula de alunos, mas sobre ambos, o que permite a construção de informações mais próximas das experiências vividas pelas crianças.

Neste relatório, destaca-se, ainda, o quesito do Censo Escolar “localização diferenciada” das escolas, que informa se ela é situada em assentamento da reforma agrária, terra indígena ou área remanescente de quilombo¹⁸.

Desde 2005, o Censo Escolar inclui uma questão sobre pertença étnico-racial de professores e alunos via autodeclaração para os que têm 16 anos e mais de idade ou declaração atribuída pelos pais/responsáveis para os mais jovens. Tal questão, que prevê a alternativa sem informação, deixou de ser respondida por expressivo 25,2% dos responsáveis pelos alunos de até 6 anos de idade no *Censo Escolar 2010* (1.692.509/6.729.070)¹⁹. Pesquisa realizada por Silva (2007) traz importantes informações sobre o contexto de preenchimento de ficha de matrícula de alunos em escolas de Educação Infantil de Santa Catarina que permitem compreender, em parte, tal omissão. Observe-se:

quando eram questionados sobre a cor/raça das crianças, alguns a mostravam, perguntando o que as funcionárias achavam, para enquadrá-las nas variáveis de raça/cor estabelecidas na ficha de matrícula. As funcionárias, ao se recusarem dar opinião, diziam ser de

¹⁸ De acordo com protocolo desta pesquisa, aqui não serão debatidas particularidades da educação indígena.

¹⁹ Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010*, tabela 1.5, anexo matrículas INEP.

responsabilidade deles (pais/responsáveis) a declaração da cor/raça da criança” (Silva, 2007, p.68).

Além das informações coletadas, consolidadas e divulgadas via censo escolar, o INEP participou da *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária/PNERA*, realizada em 2004, em parceria com a MDA, INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Disponível no portal do INEP em duas versões – a preliminar datada de 2004 e a final de 2007 –, tal pesquisa abrangeu 5.595 assentamentos do INCRA, tendo coletado algumas informações sobre Educação Infantil, creche, pré-escola e, também, sobre modalidades não formais (creche domiciliar) disponíveis nos assentamentos pesquisados, apesar de seu foco principal ser outras etapas e modalidades de ensino.

Uma última questão merece especial atenção entre aqueles que analisam dados macro sobre Educação Infantil no Brasil: a convergência ou divergência entre as informações coletadas, processadas e divulgadas por estas duas instituições.

Desde os anos 1980, pesquisadores vêm analisando discrepâncias entre os resultados sobre educação das pesquisas realizadas pelo IBGE e pelo INEP, sejam referentes ao Ensino Fundamental, sejam referentes à Educação Infantil (KAPPEL, 2008; ROSEMBERG, 1999)

Para esta pesquisa, foi efetuada também uma análise que aponta expressiva discrepância entre os dados referentes a 2010 divulgados por ambas instituições: enquanto o INEP informava 8.179.685 matrículas em creche, pré-escola e Ensino Fundamental, associadas a crianças de 0 a 6 anos em 2010, o IBGE indicava que 9.969.352 crianças estariam frequentando creche, pré-escola, classe de alfabetização e Ensino Fundamental, também em 2010. A maior diferença ocorre na comparação entre crianças de até 3 anos; sempre no sentido de subnotificação nos dados do INEP, conforme tabela abaixo.

Tabela 3. Número de unidades relacionadas a crianças de 0 a 6 anos frequentando/matriculadas em creche ou escola, por idade, localização da criança e instituição produtora do dado. Brasil, 2010.

Idades	Urbano			Rural		
	IBGE (1)	INEP (2)	Diferença (1-2)	IBGE (1)	INEP (2)	Diferença (1-2)
0 a 3	2.338.887	1.419.477	919.410	237.059	115.591	121.468
4 e 5	3.912.499	3.280.146	632.353	734.486	645.742	88.744

6	2.246.436	2.201.915	44.521	499.980	516.814	-16.834
Total	8.497.822	6.901.538	1.596.284	1.471.525	1.278.147	193.378

Fonte: microdados *Censo Demográfico 2010* (tabela 3.1, anexo IBGE); microdados *Censo Escolar 2010* (tabela 2.1, anexo matrículas INEP).

Observa-se uma diferença de 1,79 milhões de unidades (crianças/matrículas), sempre em vantagem para os dados do IBGE, com exceção das crianças ou matrículas de 6 anos em área rural, para as quais os dados coletados pelo INEP ultrapassam em 16.834 unidades os coletados pelo IBGE. Em área rural ocorreria 15,1% de subnotificação de matrículas e em área urbana 23,1%.

Tal subnotificação de matrículas é mais resistente à interpretação após a implementação do FUNDEB, pelo qual os recursos são alocados por número de matrículas e que, conforme informações do próprio INEP, uma criança pode corresponder a mais de uma matrícula. Várias hipóteses vêm sendo levantadas para explicar esta discrepância: diferenças entre a unidade de coleta (domicílio e escola), de referência (pessoa e matrícula), informante (pais/responsáveis pelo domicílio e funcionário da escola), delimitação da idade (anos completos no momento da coleta ou anos completos no ano do censo, certidão de nascimento e/ou informação dos pais/responsáveis), data de referência das informações (outubro e maio), bem como a construção do cadastro de escolas pelo INEP. Isto é, pode-se supor que crianças frequentem “creches ou escolas” que não estejam incluídas nos cadastros do INEP por não caracterizarem formalmente como creches ou escolas. Isto preocupa, na medida em que pode-se supor que a qualidade em tais estabelecimento seja inferior aos estabelecimentos cadastrados (Atenção: entre os estabelecimentos cadastrados, pode-se encontrar os regulamentados e os não-regulamentados).

Como tais discrepâncias são observadas há décadas, talvez já fosse o momento de se efetuarem pesquisas específicas para entendê-las ou, se for o caso, desconsiderá-las, se as razões forem irrelevantes. Porém, a grandeza da diferença (24% a mais nos dados do IBGE) apela por atenção mais cuidadosa.

Pesquisa locais analisando cadastros de escolas municipais, aferição quanto ao entendimentos dos questionários por funcionários e pais poderiam levantar pistas para corrigirem-se as informações prestadas.

Ambas instituições – IBGE e INEP – além de realizarem pesquisas anualmente, coletando ou consolidando informações, dispõem de variados títulos de publicações próprias, como também alimentam outras instituições e organismos na sistematização e

divulgação de informações. O tema da divulgação de dados secundários sobre a criança de até 6 anos residindo em área rural e sua educação será objeto do próximo capítulo.

3 | DIVULGAÇÃO

A divulgação ou disseminação dos resultados de pesquisas nacionais sobre a condição de vida da população e sua educação é indispensável para gestores, professores, políticos, sindicalistas, pesquisadores, mídia, movimentos sociais, sem dúvida para cidadãos no geral e pais e mães de crianças de 0 a 6 anos em especial. As estatísticas públicas sustentam a posição ocupada pelos diversos (ou infinitos) problemas sociais na arena de negociações das políticas públicas; categorias e problemas sociais – como por exemplo crianças de 0 a 6 anos residindo em áreas rurais e as condições de oferta e demanda da Educação Infantil – não atingem visibilidade pública se forem omitidos na divulgação de estatísticas. Além disso, a divulgação de estatísticas permite, também, a análise e avaliação da implementação das políticas. Tais razões sustentaram a elaboração deste capítulo. Aqui não interessa a informação disponível em microdados e acessada, via de regra, por pesquisadores e técnicos familiarizados com tais procedimentos. Aqui interessa saber qual a acessibilidade e extensão de informações disponíveis ao público em geral, não especializado, isto é, informação condensada, analisada e divulgada de forma impressa ou por veículo digital.

Para efetuar esta análise, foram pesquisadas publicações (em papel e na internet) e divulgadas por diferentes instituições que apresentam sínteses estatísticas, a saber: INEP, IBGE, IPEA, MDA/NEADR e UNICEF²⁰. Foram pesquisados dados macro referentes à situação ou localização do domicílio (rural e urbano) e à educação de crianças de até 6 anos de idade.

Quadro 4. **Instituições e publicações analisadas.**

Instituições	Publicação
INEP	Sinopse Estatística da Educação Básica 2011 Mapa da Educação na Reforma Agrária
IBGE	Indicadores Sociais da PNAD 2009 Censo 2010

²⁰ IPEA: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. MDA/NEADR: Ministério de Desenvolvimento Agrário e Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. UNICEF: Fundo das nações Unidas para a Infância.

IPEA	Políticas Sociais: acompanhamento e análise
UNICEF	Relatório sobre a Situação Mundial da Infância
MDA/NEADR/DIEESE	Estatísticas do Meio Rural 2010-2011

A seleção dessas instituições e publicações se justifica por sua credibilidade pública e sua visibilidade midiática: a divulgação de seus relatórios ou pronunciamentos pode pautar a mídia, a academia, os movimentos sociais e o próprio governo.

O principal resultado desta parte deste relatório foi a constatação da reduzida atenção dada ao tema nas publicações dessas instituições. Com efeito, a parcimônia de informações disponíveis e publicadas no Brasil sobre Educação Infantil, creche em particular, e crianças residentes em área rural, foi uma das razões a estimular a realização desta pesquisa: se informações desagregadas sobre a educação formal de crianças de 0 a 6 anos fossem periodicamente disponíveis e generosas, talvez não tivessem sido necessárias as tabulações efetuadas no capítulo 4 a partir de microdados do *Censo Demográfico 2010* e do *Censo Escolar 2010*.

3.1. Divulgação de publicações do INEP

A principal via de divulgação dos censos escolares é a *Sinopse Estatística da Educação Básica* e disponível no portal do INEP (<<http://portal.inep.gov.br>>) sob o ícone “Informações Estatísticas”. Estão disponibilizadas sinopses em formato ZIP, PDF ou WORD, desde 1994.

Escolheu-se, para análise, a última disponível em agosto 2012: a *Sinopse Estatística da Educação Básica 2011*. Esta *Sinopse* publicou 126 tabelas referentes a matrículas, professores, estabelecimentos e turmas subdivididas em etapas e modalidades de ensino: educação básica, Educação Infantil, creche e pré-escola, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) Ensino médio, educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional. Deste conjunto de tabelas, 62 (49,2%) trataram, entre outras variáveis, da localização que contempla o urbano e o rural. Considerando-se as três etapas da educação básica e a variável localização, a distribuição do número de tabelas foi transcrita a seguir.

Tabela 4. Número de tabelas por etapa da educação básica e presença da variável localização na Sinopse Estatística da Educação Básica 2011.

Número de tabelas por etapa de escolarização
--

Etapas	Total	Com variável localização	
	N	N	%
Educação infantil	37	6	16,2
Ensino fundamental	52	8	15,3
Ensino médio	31	9	29,0

Fonte: MEC/INEP (2011).

Do conjunto de 120 tabelas, apenas 6 (5%) contêm informações sobre Educação Infantil ou creche e pré-escola e sua localização rural ou urbana. Seus títulos foram transcritos no quadro abaixo.

Quadro 5. Índice de tabelas disponíveis referentes à educação infantil e localização na Sinopse Estatística da Educação Básica 2011.

Matrículas na Educação Infantil	1.3 Número de Matrículas na Educação Infantil por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2011 (p.1)
	1.4 Número de Matrículas na Educação Infantil por Localização e Etapas, segundo a Dependência Administrativa, a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2011 (p.1)
Creche Professor	2.30 Número de Funções Docentes na Creche por Localização, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2011 (p.9)
Pré-Escola Professor	2.42 Número de Funções Docentes na Pré-Escola por Localização, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2011 (p.10)
Estabelecimento	3.5 Número de Estabelecimentos de Educação Infantil por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2011(p.20)
	3.6 Número de Estabelecimentos de Educação Infantil por Localização e Etapas, segundo a Dependência Administrativa, a Região Geográfica e a Unidade de Federação – 2011 (p.20)

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, 2011 (MEC, INEP 2011).

Além do reduzido número de tabelas que contemplam Educação Infantil e localização, nota-se que a forma de apresentação, nos últimos anos, privilegia o urbano (a localização se traduz no cabeçalho e formato da tabela por total e urbano), o que obriga o interessado na localização rural a efetuar uma operação de subtração. Assim, ao invés de fornecer a informação sobre o rural, o urbano e para o total, as últimas *Sinopses* divulgam dados exclusivamente sobre o total e o urbano.

Também é possível notar, em séries históricas, modificações introduzidas na apresentação das *Sinopses Estatísticas* sem que tenha ocorrido uma explicação ou justificativa ao leitor. Comparando-se as *Sinopses* publicadas entre 2007 e 2011, pode-se observar que as de 2007 e 2008 eram acompanhadas de uma nota introdutória que desapareceu nas demais. Pôde-se, observar, também, como anunciado anteriormente, o desaparecimento, a partir da *Sinopse 2009*, da categoria aluno, que havia sido introduzida em 2007 ao lado das demais (matrícula, professor, escola e turma).

A outra publicação do INEP analisada no contexto deste relatório foi o *Mapa da Educação na Reforma Agrária* (2004), a pesquisa mais abrangente disponível e específica sobre uma dimensão da educação escolar em contexto rural: aquela que ocorre nos assentamentos rurais do INCRA. A creche e a pré-escola estão aí contempladas em 11 tabelas²¹, aquelas que se referem a alunos/matrículas, mas foram eliminadas das tabelas sobre as condições internas de funcionamento das escolas, informações disponíveis exclusivamente para o Ensino Fundamental. Porém, outras publicações referentes à mesma pesquisa, como a *Sinopse Estatística da Pesquisa da Educação na Reforma Agrária* (INEP, MDA/INCRA/PRONERA 2007), não contém nenhuma tabela referente à Educação Infantil, creche e / ou pré-escola.

Quadro 6. Índice de tabelas disponíveis referente à Educação Infantil na Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária.

Título	Página
Níveis e modalidades de ensino da escola (%) – Brasil – 2004	21
Níveis e modalidades de ensino da escola (%) – Região Norte – 2004	22
Níveis e modalidades de ensino da escola (%) – Região Nordeste – 2004	23
Níveis e modalidades de ensino da escola (%) – Região Centro-Oeste – 2004	24
Níveis e modalidades de ensino da escola (%) – Região Sul – 2004	25
Níveis e modalidades de ensino da escola (%) – Região Sudeste – 2004	26
Distribuição de assentados estudantes segundo o nível e modalidade de ensino (%) – Brasil e Grandes Regiões – 2004	78
Distribuição de assentados não estudantes segundo a sua escolaridade (%) – Brasil e Grandes Regiões – 2004	79
Caracterização dos assentamentos segundo as instalações de uso comunitário existentes (%) – Brasil e Grandes Regiões – 2004	140

Fonte: INEP/MDA/INCRA/PRONERA (2007). *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária*. Versão Preliminar.

²¹ Na verdade, dentre as 11 tabelas, 5 são desdobramentos de mesmas informações para cada região geográfica.

Uma outra publicação no portal do INEP de interesse ao tema seria o *Censo da Educação Infantil 2000* indexado no ícone “Censos Especiais”. A publicação, porém, não é acompanhada de uma crítica da pesquisa original, o que pode gerar confusão. Por exemplo, na *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2000* é fornecida a informação de que teriam sido cadastrados 20.317 estabelecimentos creche e 84.617 pré-escolas; já no *Censo da Educação Infantil 2000*, este número sobe para 24.014 para creches e 85.786 para pré-escolas (portanto, anos idênticos em ambas publicações). Diversidade de procedimentos de pesquisa, bem como equívocos na condução do *Censo da Educação Infantil 2000*, não foram apontadas ao leitor²².

Uma outra publicação do INEP, *Panorama da Educação no Campo* (INEP, 2007), incluiu um capítulo com informações educacionais desagregadas por localização, porém com espaço reduzido dedicado à Educação Infantil.

3.2. Divulgação em publicações do IBGE

Dentre as publicações para divulgação das pesquisas sob responsabilidade do IBGE, foram selecionadas as do *Censo 2010*, bem como a *Síntese dos Indicadores Sociais 2010*, a última disponível em agosto 2012, e que se baseia em dados da PNAD 2009.

Com relação ao Censo 2010, foram analisadas três publicações disponíveis em agosto 2012 na internet. Da primeira - *Censo Demográfico 2010: Características da população e dos domicílios* (IBGE, 2011) - constam 54 tabelas. É a publicação do *Censo Demográfico 2010* que mais fez referências à situação do domicílio e às crianças de 0 a 6.

Tabela 5. Número de tabelas por informação disponível: *Censo Demográfico 2010*.

Capítulos do Censo	Tabelas com informações			
	Total de tabelas	Referentes à situação do domicílio	Referente à criança de até 6 anos	Referentes à situação de domicílio e criança de até 6anos
	N	N	N	N
População e condição do domicílio	4	3	3	2
Migração	2	-	-	-
Cor ou raça	9	3	4	3
Registro de nascimento	3	2	3	2
Educação	6	5	2	2

²² Para uma análise de fragilidades do Censo da Educação Infantil 2000 referir-se a Rosenberg (1999) e Kappel (2008).

Domicílios	11	8	-	-
Mortalidade	2	2	2	2
Rendimento	17	9	-	-
Total	54	32	14	11

Fonte: Censo Demográfico 2010: Características da população e dos domicílios (IBGE, 2011).

Ou seja, apesar da presença de dados referentes à população e domicílios rurais e urbanos, a população de 0 a 6 anos não entra com relevo nas informações disponibilizadas nesta publicação do *Censo Demográfico 2010*. Note-se, além disso, que as tabelas referentes à educação incluídas nesta publicação do IBGE referem-se, exclusivamente, à condição de ser alfabetizado, questão coletada a partir dos 5 anos. É notável a ausência de informações sobre domicílio e renda desagregadas por idade.

Em outra publicação referente ao *Censo Demográfico 2010*, a *Sinopse do Censo Demográfico 2010* (IBGE, 2011), que contem informações sobre o Brasil e as Unidades da Federação, não foi possível localizar nenhuma tabela com dados relacionados à criança de até 6 anos, tampouco sobre a situação de sua residência.

Finalmente, na publicação *Censo Demográfico 2010: Resultados gerais da amostra* (IBGE, 2012), de um total de 35 tabelas, foram identificadas duas contendo dados sobre Educação Infantil (creche e pré escola), mas sem informações sobre a situação do domicílio e uma com informações desagregadas por situação do domicílio referente a indicadores de rendimento, mas não específicas sobre crianças pequenas. Assim, nenhuma das publicações sobre o *Censo 2010* disponíveis em agosto de 2012 incluem dados que informem o público sobre as taxas de frequência à creche ou escola entre crianças de 0 a 6 anos e a localização de sua residência. Tampouco informaram condições dos domicílios e rendimentos domiciliares para o segmento populacional das crianças de até 6 anos residindo em área rural.

Quadro 7. Índice de tabelas do Censo Demográfico 2010 (Resultados Gerais da Amostra) contendo informações sobre Educação Infantil ou situação do domicílio.

Tabela 1.5.2.	População residente, total e que frequentavam escola ou creche, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação.
Tabela 1.5.3.	Pessoas que frequentavam escola ou creche, por curso que frequentavam, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação.
Tabela 1.9.6.	Domicílios particulares permanentes, com rendimento domiciliar e valor do rendimento normal médio e mediano dos domicílios particulares permanentes, por situação do domicílio segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação.

Fonte: Censo Demográfico 2010: Resultados gerais da amostra (IBGE, 2012).

A *Síntese dos Indicadores Sociais 2010*, referente à PNAD 2009, contém 195 tabelas distribuídas em dez capítulos. Dentre elas, foram localizadas apenas duas que se referem, simultaneamente, à Educação infantil e à situação do domicílio da criança com até 6 anos de idade: trata-se da tabela 2.5, publicada no capítulo Educação: “Taxas de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, por situação do domicílio e grupos de idade, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas-2009”;²³ tabela 6.16, publicada no capítulo “Crianças, adolescentes e jovens” – “Taxa de frequência escolar das crianças, adolescentes e jovens de 0 a 24 anos de idade, por situação do domicílio e grupos de idade segundo as Grandes Regiões -2009”. Ainda no capítulo Educação, mais duas tabelas se referem à EI e/ou crianças de 0 a 5 anos (as tabelas 2.4 e 2.6), porém sem informação sobre situação do domicílio. Neste conjunto de tabelas, apenas uma (2.6) particulariza os dados para as duas faixas etárias de 0 a 3 e de 4 e 5 anos.

A publicação *Síntese dos Indicadores Sociais*, geralmente lançada pelo IBGE no ano subsequente à publicação das PNADs, contém capítulos referentes a segmentos populacionais específicos, – mulheres, “crianças, adolescentes, jovens, idosos”, negros (no capítulo cor/raça), entre outros – que, de certa forma, coincidem com recortes de organização de movimentos sociais na reivindicação por direitos. De um modo geral, tabelas fornecendo informações sobre crianças de 0 a 6 anos ocorrem nos capítulos “Educação”, “Criança, adolescentes e jovens”, mas não nos capítulos sobre Mulher, Cor- raça, por exemplo. É como se direitos de crianças pequenas não estivessem associados aos segmentos populacionais ou a reivindicações desses outros atores sociais.

Por outro lado, mesmo no capítulo “Crianças, adolescentes e jovens”, é notável a reduzida (reduzidíssima, mesmo) presença de informações sobre a criança de 0 a 6 anos e residindo em área rural. No conjunto de 31 tabelas constando desse capítulo na *Síntese dos Indicadores Sociais 2010*, como foi informado, apenas uma (6.16) contem informações envolvendo, simultaneamente, crianças de 0 a 6 anos e a situação domiciliar (rural e urbana). É notável, porém, a variedade de temas tratados nesse mesmo capítulo: população, famílias, baixo peso ao nascer, mortalidade infantil, saneamento básico do domicílio, variados assuntos (atividades físicas, violência, educação/orientação sexual) referentes a escolares frequentando o 9º ano do Ensino Fundamental, diversas taxas de frequência escolar, condições de trabalho de

²³ Frequência bruta à creche ou escola constitui a porcentagem dos que frequentaram em dada faixa etária, independentemente do nível ou etapa escolar pelo número total de pessoas em dada faixa etária.

adolescentes e jovens, rendimento familiar, fecundidade de mulheres jovens, etc, etc. Os *Indicadores de 2010* não disponibilizam dados desagregados por situação de domicílio, nem mesmo para informações populacionais, mortalidade infantil, condições de saneamento básico do domicílio e distribuição de renda. Assim, não foi possível localizar, para esta pesquisa, dados atualizados (2010) sobre mortalidade infantil ou na infância em área rural. Tais informações também foram raramente localizadas em publicações em papel e pela internet de outras instituições e organizações responsáveis por políticas públicas.

3.3. Divulgação de informações por outras instituições e ministérios

Entre 2007 e 2012, o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) publicou seis volumes do relatório anual sobre a *Situação Mundial da Infância*. Dentre eles, dois foram acompanhados de *Caderno Brasil*, um volume especial sobre a condição de vida da infância brasileira: o de 2011 referente à *Adolescência* e o de 2008 *Sobrevivência Infantil*. O último relatório se intitula *Crianças em um Mundo Urbano*. Tais relatórios são acompanhados, via de regra, por muitas informações estatísticas, em formato de quadros, gráficos, mapas ou tabelas. Para fins desta pesquisa, foram analisadas as publicações transcritas no quadro 8, que aponta a reduzida atenção angariada pela criança de 0 a 6 anos e sua educação nessas publicações.

Quadro 8. Presença de informações sobre crianças de 0 a 6 anos, sua educação e cuidado em relatórios do UNICEF sobre a infância brasileira.

Ano do relatório	Título	Informações disponíveis sobre criança de até 6 anos / infância e situação do domicílio
2008	<i>Sobrevivência infantil Caderno Brasil</i>	Esparsas
2011	<i>Adolescência</i>	Esparsas
2012	<i>Criança em um mundo urbano</i>	Tabela 3. saúde (p.96 - 137). % da população usando fontes de água limpa % da população usando instalação sanitária.
MDA/NEADR/DIEESE	<i>Estatísticas do meio rural 2010-2011</i>	Reduzidas

Uma outra publicação analisada foi *Estatísticas do Meio Rural 2010-2011* (2011), realização conjunta do DIEESE (Departamento Institucional de Estatísticas e Estudos

Socioeconômicos) e o Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (MEAD) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Trata-se de extensa publicação, em sua quarta edição, contendo sete capítulos²⁴, 100 tabelas e 78 gráficos a partir de dados coletados pelo IBGE, particularmente PNADs e Censo Agropecuário, e pelo INEP via publicação/pesquisa referente ao PNERA (INEP/MDA/INCRA/PRONERA, 2007).

As informações relacionadas às crianças e sua educação são, aqui também, reduzidas, na medida em que foram localizados apenas três gráficos/tabelas: taxa de analfabetismo por faixa etária em 2009 (gráfico 17, p.73) incluindo dados sobre crianças de 5 e 6 anos; distribuição de estudantes de 5 anos e mais por grau de escolaridade cursado, segundo o local de residência em 2009, incluindo dados sobre frequência ao pré-escolar (tabela 18, p. 77); e proporção de escolas que atendem assentados segundo níveis e modalidades de ensino em 2004, única informação que contempla a creche, a partir dos dados da PNERA (gráfico 51, p.170).

Em suma, a despeito, da extensão dos questionários aplicados pelas principais agências nacionais de pesquisa que contemplam dados sobre crianças residindo em área rural e sua educação, são poucas e fragmentadas as informações divulgadas ao grande público.

Observa-se, também, um reduzido acervo de informações estatísticas, diagnósticos ou perfis na literatura disponível sobre Educação do Campo, no geral, ou sobre educação de comunidades ou povos caracterizados como tradicionais do campo. Assim, os dados coletados pelo IBGE e INEP parecem ser subutilizados pelos próprios movimentos sociais ou por pesquisadores a eles associados. Uma notável exceção provém dos dois textos de autoria de Mônica Castagna Molina, a comunicação solo no Congresso da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração) de 2007 e o artigo publicado alguns anos depois na revista *Raízes* em parceria (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009/2010). Nesses textos, o foco são as desigualdades de acesso a uma educação de qualidade em “território” rural, situando-as no contexto mais amplo de precariedade do rural. Os/as autores/as consideram que “parte relevante do movimento da Educação do Campo, tem-se dado em torno da luta pela redução das intensas desigualdades e da precariedade do direito à educação escolar” nos diferentes meios, no meio rural (MOLINA, MONTENEGRO E OLIVEIRA, 2009/2010, p.175). O texto

²⁴ Os capítulos se intitulam: “Território e meio ambiente”; “Indicadores demográficos”; “Trabalho e rendimento”; “Indicadores sindicais”; “Reforma agrária e Agricultura familiar”; “Indicadores agropecuários”; “Conflitos no campo”.

analisa vários dados e conclui sugerindo políticas focalizadas de ação afirmativa para corrigir desigualdades históricas.

Não foi possível localizar nenhum suplemento ou número especial que analisasse, de modo integrado, as condições de vida da criança pequena residindo em área rural e de sua educação. O tema obtém reduzida visibilidade inclusive nas publicações das instâncias especializadas em criança, educação, economia, população e meio rural/campo. A reduzida visibilidade é, ainda mais acentuada, quando se trata da criança em contexto rural. Um exemplo marcante provém da excelente base de dados sobre crianças de até 3 anos no site da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República), que contém valiosos gráficos e tabelas, porém um reduzido volume de informações sobre crianças em área rural.

O tema da educação em área rural parece suscitar interesse em aspectos mais relacionados ao mundo adulto: as taxas de analfabetismo e o nível de instrução da população economicamente ativa, e educação de jovens e adultos, a PEA (População Economicamente Ativa), a razão de dependência, isto é, informações que permitem pensar o mundo do trabalho e da economia. Além disso, quanto menor a criança, menor sua visibilidade nas estatísticas educacionais publicadas. Ao se associarem tais observações àquelas do relatório sobre a produção bibliográfica, talvez não seja excessivo concluir-se pelo “não lugar” da criança pequena residindo em área rural e de sua educação no debate público brasileiro.

Em decorrência da reduzida disponibilidade de dados já publicados sobre a questão, foi necessário elaborar-se tabulações especiais a partir de microdados das principais pesquisas nacionais: o *Censo Demográfico 2010* e o *Censo Escolar 2010*. No texto é apresentada uma síntese das informações processadas. No anexo (CD que acompanha o relatório) encontra-se as tabelas elaboradas a partir de microdados do *Censo Demográfico 2010* e do *Censo Escolar 2010*.

4 | MICRODADOS DO CENSO DEMOGRÁFICOS 2000 E 2010

Este capítulo tem por objetivo relatar os procedimentos e descrever os resultados de tabulações especiais realizadas a partir de microdados relativos ao Censo Demográfico 2010. Ele é composto por quatro tópicos: nota metodológica; condição de vida da população rural; crianças de 0 a 6 anos em área rural; e educação das crianças de 0 a 6 anos.

O foco das análises foram os dados relativos a 2010, tendo sido efetuadas, apenas algumas vezes, análises diacrônicas envolvendo o *Censo Demográfico 2000*.

4.1. Nota metodológica

Os microdados do *Censo Demográfico 2010* foram obtidos por *download*, a partir do *site* do IBGE em 03/07/2012. Suas informações, originalmente armazenadas em arquivos de dados em formato TXT e desagregadas por Unidades da Federação, foram readequadas para outro formato de arquivo de dados (extensão SPV) por meio do *software SPSS/Statistical Package for the Social Sciences*, antes de serem trabalhadas estatisticamente com o auxílio do mesmo.

Conforme explicado no quadro 9, foram observadas algumas diferenças entre os resultados publicados pelo IBGE referentes aos *Censos Demográficos 2000 e 2010* e os microdados tabulados nesta pesquisa.

Quadro 9. Diferenças entre as bases dos *Censo Demográficos 2000 e 2010* e desta pesquisa.

Categorias	Censo Demográfico	Base de dados da pesquisa (2)	Diferença 1-2	Justificativa
	N	N		
2000				
Pessoas residentes	169.872.856	169.872.844	-12	A diferença encontrada deve ser entendida como um erro de estimativa no processo de ponderação das informações e o acerto de casas decimais entre as duas bases. Representa menos de 0,00000008% do universo.
Pessoas residentes de 0 a 6 anos	23.125.257	23.125.257	0	Não há diferenças entre os dados publicados e a base da pesquisa para a faixa etária de 0 a 6 anos.
2010				
Pessoas residentes	190.755.799	190.755.164	-635	A diferença encontrada deve ser entendida como um erro de estimativa no processo de ponderação das informações e o acerto de casas decimais entre as duas bases. Representa menos de 0,0003%.

Pessoas residentes de 0 a 6 anos	19.632.111	19.632.019	-92	A diferença encontrada deve ser entendida como um erro de estimativa no processo de ponderação das informações e o acerto de casas decimais entre as duas bases
---	------------	------------	-----	---

Algumas informações foram coletadas a partir de dados divulgados no site do IBGE, particularmente aqueles que se referem à população no geral. Caso necessário e raramente, outras informações apoiaram-se em dados da PNADs e de outras fontes.

4.2. Condição de vida da população rural

Antes de analisar as condições educacionais de crianças residentes em área rural comparativamente àquelas de crianças urbanas, fez-se necessário construir um breve panorama sobre as condições de vida da população rural brasileira (tópicos 4.2 e 4.3). Para tanto, foram consultados dados já publicados referentes ao Censo Demográfico 2010 e às PNADS 2008 e 2009 a partir das publicações apontadas no capítulo anterior, particularmente *O rural na PNAD 2008* (VALADARES et al., 2011) e *Estatísticas do Meio Rural 2010-2011* (DIEESE, NEADR/MDA, 2011).

População. Os diversos censos demográficos vêm assinalando um processo contínuo de urbanização no Brasil. Em 1960, os(as) residentes em área rural representavam 54,9% da população; em 2010, 15,6%. Na verdade, “a inflexão é registrada no Censo de 1970, quando a população urbana ultrapassou a que vive nas zonas rurais. Esta atinge, então, 41.054.053 habitantes, equivalente a 44,08% da população total do país” (WANDERLEY, 2009, p.63).

Estudos vêm apresentando e discutindo alterações na configuração do rural e do urbano brasileiros em decorrência de mudanças estruturais que vão desde a dinâmica demográfica, passando por inovações tecnológicas, até a estrutura produtiva, entre outros aspectos. Neste cenário, algumas tendências vêm sendo apontadas pela literatura, tais como: uma certa diluição entre as fronteiras rural-urbano. Fala-se em rurbanos; a diminuição em termos absolutos e relativos da população rural (principalmente de jovens e mulheres); a alta taxa de dependência; a diversificação dos postos de trabalho; a persistência de altos índices de pobreza, a precariedade no acesso

a direitos ao trabalho, à saúde e educação, bem como disparidades regionais quanto a esses últimos indicadores.

A urbanização brasileira, apesar de compartilhada pelas grandes regiões, não se apresenta de modo uniforme: a região Sudeste é a que apresenta o menor percentual de população rural (7,1%). Por outro lado, as regiões Norte e Nordeste são as que ostentam os maiores percentuais: 25,5% e 26,9%, respectivamente. Paradoxalmente, porém, a região Sudeste, após a Nordeste, é que acolhe o maior número de pessoas residindo em área rural: do total de 29.830.007 pessoas da área rural, 14.260.704 (47,8%) residem na região Nordeste e 5.668.232 (19 %) na região Sudeste (fonte: *Censo Demográfico 2010*).

Ainda, seguindo as reflexões de Wanderley (2009. P. 63), no Brasil, a urbanização “gerou uma enorme gama de pequenos municípios pouco ‘urbanos’”; as grandes cidades ainda concentram os setores industriais e de serviços “apesar de movimento significativo de interiorização; a propriedade da terra permanece concentrada”.

As áreas urbana e rural não são homogêneas, apresentando diversidades internas conforme sua “localização” na terminologia do IBGE: condição de urbanização e de aglomeramento. A área urbana se caracteriza, predominantemente, por sua concentração (97,7% em área urbanizada); a área rural por sua dispersão (81,7% fora de aglomerados). Tal dispersão da área rural aponta para desafios a serem enfrentados para a democratização do acesso a direitos como educação e saúde, cuja forma de chegada ao cidadão - a escola, o posto de saúde ou hospital - segue modelo centralizado. Isto se traduz pela insuficiência de bens e serviços em área rural. “No país, o rural é espaço de precariedade social” (WANDERLEY, 1997, p.100).

Tabela 6. População residente, por situação do domicílio e localização da área (%). Brasil, 2010

Situação do domicílio e localização	População residente
Urbana Cidade ou vila área urbanizada área não urbanizada	(160.925.792)
	99,2
	97,7
	1,5
Área urbana isolada	0,8
Rural Área rural (exceto aglomerado)	(29.830.007)
	81,7
Aglomerado de extensão urbana povoado núcleo	2,9
	14,0

outros aglomerados	0,3
	1,0
Total da população	190.755.799

Fonte: Sinopse do Censo Demográfico 2010 (tabela 1.13).

Alterações no contingente da população afetam diferentemente a sua composição por idade. Assim, os dados apontam para uma redução em números absolutos e relativos da população de crianças de até 6 anos, quando se comparam dados de 2000 aos de 2010, seja em área urbana ou rural, sendo que, para esta última, o decréscimo foi observado também para o conjunto da população.

Tabela 7. Pessoas residentes por faixa de idades, localização e ano. Brasil, 2000 e 2010.

Idades	População total				População rural				% rural total	
	2000 1	2010 2	Diferença 1-2		2000 1	2010 2	Diferença 1-2			
			N	%			N	%	2000	2010
0 a 3	13.035.012	10.925.892	-2.109.120	16,2	2.877.607	1.957.456	-920.151	-32,0	22,1	17,9
4 a 6	10.090.250	8.696.673	-1.393.577	13,8	2.285.269	1.633.122	-652.147	-28,5	22,6	18,8
0 a 6	23.125.262	19.622.565	-3.502.697	15,1	5.162.876	3.590.578	-1.572.298	-30,4	22,3	18,3
7 a 9	9.837.240	9.142.968	-694.272	7,1	2.262.243	1.738.522	-523.721	23,2	23,0	19,0
Total da população	169.872.856	190.755.799	20.882.943	10,9	31.947.618	29.829.995	-2.117.623	-6,6	18,8	15,6

Fonte: Censos Demográficos 2000 e 2010 (IBGE, 2000 e 2010).

Observa-se que o percentual de participação das crianças de até 6 anos na população caiu de 13,6% em 2000 para 10,3% em 2010 no conjunto da população e de 16,1% para 12,0% na população rural.

Tabela 8. Distribuição da população por faixa etária e ano (%). Brasil.

Idades	População total		População rural	
	2000	2010	2000	2010
0 a 3 anos	7,7	5,7	9	6,5
4 a 6 anos	5,9	4,6	7,1	5,5
0 a 6 anos	13,6	10,3	16,1	12,0
7 e mais anos	86,4	89,7	83,8	88,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Censo Demográfico 2000 e 2010 (IBGE, 2000 e 2010).

Três processos demográficos podem ser evocados para se interpretarem os dados referentes a mudanças na distribuição etária observada no período 2000 – 2010: queda na taxa de natalidade, migração rural-urbana, envelhecimento da população brasileira. Por outro lado, a redução do número de crianças no período obriga a que se interpretem com cautela diferenciais em taxas de frequência à educação e à Educação Infantil no período considerado. Os diferenciais podem decorrer não da expansão ou do retraimento da oferta de vagas ou de matrículas, mas estar associados à diminuição da população na faixa etária considerada. Além disso, deve-se também considerar a faixa etária imediatamente superior à correspondente à Educação Infantil, na medida em que acréscimo de matrículas ou frequência nessa etapa pode corresponder não a uma ampliação efetiva, mas ao reaproveitamento de matrículas não ocupadas por outras idades. Isto não apelaria por críticas desde que ocorresse uma adaptação profunda de recursos materiais e humanos para uma eventual nova população de crianças, em outra fase da vida.

Além da composição etária, a composição por sexo e por cor/raça não é idêntica nas áreas rurais e urbanas: as mulheres constituem ligeira maioria entre os residentes urbanos (51,7%) e ligeira minoria entre os rurais (47,4%), conforme o *Censo Demográfico 2010*. Nomeado de “êxodo seletivo” feminino e jovem, tal fenômeno acarreta “masculinização e envelhecimento” da população em certas regiões do país (FROELICH et al., 2011). Porém, nota-se um percentual superior de pessoas que se classificam como negras (pretas e pardas) nas áreas rurais àquele das áreas urbanas: no conjunto dos residentes no Brasil, os negros (pretos e pardos) representam 50,7% da população; em área rural, 61,0 %; em área urbana 48,8% (fonte: IBGE, 2012).

As análises sobre condições de vida e trabalho conforme a situação do domicílio assinalam, sistematicamente, piores indicadores referentes à população rural: índices de mortalidade infantil, analfabetismo, desemprego, de pobres na população, entre outros, são sempre mais elevados em área rural que em área urbana (VALADARES et al., 2011). Em outras palavras, a população rural é menos favorecida no que tange à educação, saúde, ao trabalho e renda, às condições de moradia, ao saneamento básico. Conforme o relatório de Edla de Araújo Lira Soares (2001), da Câmara de Educação Básica, referente às “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, o Brasil é uma nação “urbano-centrada”.

A própria definição legal do urbano participara da construção da precariedade do rural. Assim, a Lei nº 5.172 de 25 de outubro de 1966 estipula que para ser considerada urbana uma zona deve dispor de pelo menos dois dos incisos abaixo arrolados.

construídos ou mantidos pelo Poder Público: I - arruamento ou calçamento, com canalização de águas pluviais; II – abastecimento de água; III – sistemas de esgotos sanitários, IV – rede de iluminação pública, com ou sem posteamento para distribuição domiciliar; V – escola primária ou posto de saúde a uma distância máxima de 3 (três) quilômetros do imóvel considerado (Art.32, 9 1º).

Alfabetização. Ao se noticiarem indicadores educacionais da área rural, a alfabetização é sempre destacada, apontando-se para persistente maior percentual de alfabetizados entre residentes urbanos. Assim, o quadro síntese abaixo permite que se verifique que o percentual de pessoas alfabetizadas, superior em área urbana quando comparada à rural, persiste quando se considera a população total, ou quando se comparam homens e mulheres e os diferentes segmentos de cor/raça.

Quadro 10. **Pessoas alfabetizadas tendo 15 anos e mais por variáveis selecionadas, segundo a situação do domicílio (%). Brasil, 2010.**

Variáveis	% de alfabetizados		
	Urbana	Rural	Total
População total	92,9	77,2	90,6
Homens	93,1	75,6	90,2
Mulheres	92,7	78,9	90,9
Brancos	95,4	84,8	94,2
Negros	90,2	72,7	87,1
Amarelos	94,0	75,6	91,8
Indígenas	88,1	66,3	76,7

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010* (tabelas 1.9 e 1.10 anexo IBGE).

Tal persistência tem resistido a campanhas e programas de alfabetização, à expansão de programas e projetos para a educação de jovens e adultos. O mais inquietante, conforme se verá logo adiante, é que a diferença no índice de alfabetização rural e urbana já aparece entre crianças de 5 e 6 anos.

Rendimentos. Os indicadores de rendimento também apresentam níveis nitidamente superiores em domicílios situados na área urbana, conforme transcrito na tabela abaixo. Pelos dados transcritos, percebe-se que o rendimento médio nominal nos

domicílios em área urbana corresponde a mais do dobro dos rendimentos em domicílios em área rural. Ou, dito de outro modo, o rendimento médio nominal em área rural corresponde a apenas 41,6% dos rendimentos equivalentes em área urbana. Assim, na região Nordeste, o rendimento médio nominal mensal em domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar atingia R\$787,14 em área rural, o mais baixo, em contraposição ao mais alto em área urbana, na região Centro-oeste era de R\$3.316,43.

Tabela 10. Valor do rendimento médio nominal em domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar por situação de domicílio, segundo as grandes regiões, 2010 (em R\$).

	Urbano	Rural	Total
Brasil	2.883,97	1.200,96	2.652,62
Norte	2.422,17	1.052,58	2.114,70
Nordeste	2.005,09	787,14	1.707,51
Sudeste	3.235,62	1.499,45	3.121,79
Sul	3.045,29	1.945,20	2.889,80
Centro-oeste	3.316,43	1.596,43	3.135,70

Fonte: Censo Demográfico 2010: Resultados gerais da amostra Tabela 1.96 (IBGE, 2012).

Tais índices atingem fortemente as crianças de 0 a 6 anos como se apresentará também logo mais. Uma informação importante para esta pesquisa diz respeito ao usufruto do benefício do Programa Bolsa Família. As análises assinalam um perfil específico das famílias pobres em área rural: “em 2008, 60% delas eram de casais de 49 anos com filhos e 13% de casais com mais de 50 anos” (BUAINAIN, DEDECCA E NEDER, 2010, p. 6).

Tabela 11. Distribuição de famílias pobres com residência rural, por grandes regiões (%). Brasil, 2008.

	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste	Total
Casal sem filhos	9,9	6,7	4,3	4,4	8,8	6,4
Casal até 34 anos com filhos e parentes	35,9	35,1	33,8	35,9	33,4	35,0
Casal de 35 a 49 anos com filhos e parentes	23,3	25,6	30,2	32,1	29,2	26,8
Casal de 50 anos e mais com filhos e parentes	13,0	11,2	9,3	11,3	6,2	10,9
Casal com filhos e parentes - Residual	3,1	4,9	6,3	4,4	5,0	5,0

Chefe feminina sem cônjuge - e ou filhos e ou parentes	7,2	10,6	9,3	5,9	6,2	9,8
Chefe feminina unipessoal	0,4	0,7	0,3	0,6	0,8	0,6
Chefe masculino sem cônjuge - e ou Filhos e ou parentes	2,7	2,1	2,4	0,9	2,9	2,1
Chefe masculino unipessoal	4,0	2,8	3,8	3,8	3,3	3,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Buainain, Dedecca e Neder (2010, p.7).

Conforme informações do Ministério da Saúde (apud EVANS e KOSEC, 2011, p. 11), o número de crianças de 0 a 7 anos atendidas pelo Programa Bolsa Família teria aumentado “de 3,7 para 6,2 milhões entre 2005 e 2010”.

Observando com maior atenção a tabela e focalizando o tema desta pesquisa, destacam-se duas categorias: a categoria de casal de até 34 anos com filhos e parentes, (famílias onde encontramos o maior número de crianças de até 6 anos de idade) é a que apresenta o mais alto percentual de pobres em todas as regiões; o expressivo percentual de famílias com chefes femininas sem cônjuge e com filhos ou parentes entre as famílias pobres e, também, em todas as regiões.

A maior presença relativa de famílias pobres em área rural tem orientado o foco do Programa Bolsa Família mais intensamente para essas famílias pobres rurais, conforme tabela abaixo. Tal focalização na pobreza rural deve ter impacto nos indicadores de bem-estar de crianças pequenas residindo em área rural. Porém, também conforme conceituação contemporânea, a pobreza seria multidimensional, envolvendo, além de variáveis econômicas, variáveis políticas e culturais, dentre elas a educação.

Tabela 12. Famílias segundo condição de pobreza. Brasil, 2008.

Total de famílias	Urbana	Rural	Total
Pobres*	12.568.123	2.339.303	15.507.426
Bolsa família	4.927.741	2.046.659	6.947.310
Pobres/Bolsa família (%)	39,2	69,6	45

Fonte: Buainain, Dedecca e Neder (2010, p.6).

*Famílias com renda per capita igual ou inferior ao valor calculado pelo Cepal.

Trabalho das mulheres. A Constituição de 1988 não apenas estendeu o dever do Estado para com a educação da criança pequena, mas também reconheceu creches e pré-escolas como um direito dos pais ao trabalho. Isto significa que, ao se efetuar uma

análise da oferta e da demanda por Educação Infantil em área rural, não se pode olvidar de uma reflexão sobre a participação das mulheres no mercado de trabalho. Tal participação tem sido mesmo considerada, em algumas redes municipais de creche, condição para a matrícula de crianças de até 3 anos em creche. Além disso, para além da observação do senso comum, dispõe-se de indicações de pesquisa de que a disponibilidade de creche possibilita a participação de mulheres no mercado de trabalho (BARROS et al., 2010), bem como corresponde a expectativa de mulheres com filhos de até 4 anos residindo em área rural (MARTINS, 2006). Como mostrou análise de Evans e Kosec (2011), as taxas de frequência à creche e à pré-escola no Brasil variam conforme a participação de mães no mercado de trabalho. Daí a inserção deste tópico nesta pesquisa e sua extensão um pouco mais longa que a dos demais.

A participação das mulheres no mercado de trabalho tem se transformado nos últimos anos.

O perfil dos trabalhadores mostra que hoje elas são mais velhas, casadas e mães – o que revela uma nova identidade feminina, voltada tanto para o trabalho quanto para a família –, mas, ao mesmo tempo, ainda permanecem responsáveis pelas atividades domésticas e pelos cuidados com os filhos – o que indica a continuidade de modelos familiares tradicionais e uma sobrecarga para as novas trabalhadoras, sobretudo para as mães de filhos pequenos (BRUSCHINI, 2006 apud BRUSCHINI, RICOLDI, MERCADO, 2008, p.15-16).

Em 2010, a taxa de atividade de mulheres tendo 15 anos e mais residentes em área rural atingia 44,7%, enquanto a dos homens era nitidamente superior: 71,0%. Em área urbana, homens e mulheres, também considerando-se a população de 15 anos e mais, atingiam percentuais mais altos, principalmente no caso das mulheres (55,1 entre elas e 75,0% entre eles). Conforme Evans e Kosec (2011, p. 43), a proporção de mulheres brasileira, em 2008, participando da força de trabalho (60%) era superior à média da América Latina e do Caribe (52%), dos Estados Unidos (59%) e muito próxima à da Suécia (61%). Além dessa informação, os mesmos autores aventam um aumento da participação de mães com crianças pequenas.

Uma particularidade do trabalho feminino, quando comparado ao masculino, além da maior precariedade (salário e usufruto de direitos trabalhistas, por exemplo), é a distribuição por setores de atividades e ocupações. “Os setores do mercado nos quais as trabalhadoras continuam encontrando maiores oportunidades de trabalho e emprego são, pela ordem, prestação de serviços, agropecuária, setor social, comércio de mercadorias e indústria” (BRUSCHINI, RICOLDI E MERCADO, 2008, p. 24).

Em 2009, o MDA patrocinou o importante estudo *Estatísticas rurais e a economia feminista: Um olhar sobre o trabalho das mulheres* (DI SABBATO et al., 2009), analisando, não apenas as particularidades do trabalho de mulheres rurais, mas também sua mobilização política, como a Marcha das Margaridas, o Movimento das Mulheres Camponesas e sua participação no MST e na Via Campesina. Essa mobilização vem ampliando os direitos da mulher do rural, como a licença maternidade e o direito à terra.

No Brasil, “o direito formal das mulheres à terra foi conquistado a partir da Constituição de 1988” (LOMBARDI, 2009, p.141). Porém, a implementação concreta desta conquista levou mais de uma década, traduzindo-se em atos do INCRA, a partir de 2003, que favoreceram “a visibilidade da participação feminina, bem como a das famílias chefiadas por mulheres, entre os beneficiários da reforma agrária...”(p.141). Assim, a partir da Portaria 981 de 2003, que obrigou “a titulação conjunta da terra por casais (união formal ou estável) que recebessem lotes em assentamento” (p.141), mais mulheres foram aparecendo nas estatísticas sobre assentados: “... se em 2003 [a parcela de chefes de família assentadas] equivalia a 13,6%, em 2007 o universo de mulheres nessa condição no total de benefícios passa para 23%” (Butto e Hora, 2008, p.29, apud Lombardi, 2009, p.142).

A pesquisa acima referida trata, também, da repercussão das transformações no setor agropecuário no trabalho feminino. Referindo-se principalmente a trabalho de Graziano da Silva (2002) sobre os anos 1980-1990, a pesquisa aponta a alteração dos postos e atividades de trabalho em área rural, quando “o conjunto de atividades não agrícolas, como a prestação de serviços, o comércio e a indústria, responde cada vez mais pela nova dinâmica populacional (...)” (DI SABATTO et al., 2009, p.134), com repercussões evidentes nas práticas de cuidado e educação da criança pequena. Tais repercussões parecem incrementadas por outra dinâmica observada em área rural: “a rápida diminuição do trabalho assalariado agrícola” e o aumento consequente de pessoas trabalhando em tempo parcial.

“A combinação desses dois elementos – tempo parcial e baixo rendimento – tende a empobrecer as famílias que vivem exclusivamente de atividades agrícolas, sobretudo os produtores tradicionais para auto consumo, com destaque para a Região Nordeste” (LOMBARDI, 2009, p. 135). Daí, a estratégia de busca e criação de empregos não agrícolas para manter a residência no campo. É neste contexto que se observa, entre outros aspectos, a reivindicação ou expectativa por creche conforme uma das raras

pesquisas realizadas no Brasil sobre o tema. Com efeito, Martins (2006), entrevistando mães de famílias agrícolas, apreendeu duas expectativas em tensão: de um lado a satisfação com o trabalho no campo em decorrência do fato de poder cuidar do filho no próprio ambiente de trabalho e “acompanhar de perto o crescimento dos filhos”; de outro, o “desejo manifestado por algumas mães das famílias entrevistadas em poder contar com a creche para cuidar de seus filhos e, assim, ficarem liberadas a buscar uma nova opção de trabalho no meio urbano e, com isso, poder contribuir na renda familiar” (MARTINS, 2006, p.114-116).

As dificuldades para frequentar a escola, trabalhar e dispor de rendimentos suficientes têm sido apontadas como razões para a migração campo-cidade mais intensa entre as mulheres que entre os homens. Neste conjunto de razões, pode-se sugerir a inclusão, também, da muito reduzida oferta de vagas em creche em meio rural, particularmente em tempo integral.

Domicílios. Os dados indicam condições domiciliares piores nos domicílios rurais que nos urbanos: apenas 70,9 % dos domicílios rurais dispunham, em 2010, de banheiro ou sanitário para uso exclusivo; 27,8% de abastecimento de água via rede geral de distribuição; 3,0% estavam interligados à rede geral de esgoto ou pluvial; 20,4% dispunham de coleta de lixo por empresa.

Quadro 11. **Domicílios particulares permanentes pela situação e algumas características domiciliares (%)*. Brasil, 2010.**

Características do domicílio	Urbano	Rural	Total
Total de domicílios	100,0 % (49.226.751)	100,0 % (8.097.416)	100,0 % (57.324.167)
Banheiro ou sanitário exclusivo	97	70,9	93,3
Rede geral de esgoto ou pluvial	63,4	3	54,9
Não tinha banheiro ou sanitário	0,5	15,1	2,6
Abastecimento de água: rede geral de distribuição	91,9	27,8	82,9
Poço ou nascente na propriedade	5,5	37,5	10
Destino do lixo por serviço de limpeza	90,1	20,4	80,2
Com energia elétrica	99,7	92,6	98,7

Fonte: Censo Demográfico 2010: Características da população. Resultados do Universo.

* As porcentagens foram calculadas a partir dos números absolutos de cada categoria da linha sobre o número de domicílios indicado entre parênteses nas colunas total, urbana ou rural.

Esses indicadores ostentam percentuais em torno dos 90% nos domicílios urbanos, com exceção da ligação com rede geral de esgoto; por outro lado, evidenciam, nos domicílios rurais, uma situação nitidamente desfavorável. Apenas a disponibilidade de rede elétrica atinge patamares próximos em áreas urbanas (99,7%) e rurais (92,6%). Como se mostrará adiante, as condições das escolas em área rural apresentam déficits equivalentes a esses observados em domicílios de área rural. Conforme Vega e Barros (2011, apud Evans e Kosec, 2011, p. 41) “viver em uma área rural é uma das principais fontes de exclusão das principais fontes de exclusão no acesso à habitação e a serviços de eletricidade, água e saneamento”.

Tal situação se vê agravada pela maior densidade de moradores em domicílios rurais particulares permanentes: em 2010, a média brasileira era de 3,3 moradores por domicílio, idêntica à média de moradores em domicílios urbanos, mas inferior à média de moradores em domicílios rurais que atingiu o índice de 3,7 moradores. (Fonte: Censo Demográfico 2010).

4.3. As crianças de 0 a 6 anos

O *Censo Demográfico 2010 (Características Gerais da População, religião e Pessoas com Deficiência*, Resultados Definitivos, tabela 1.1.1, IBGE, 2011) recenseou 19.622.565 crianças de até 6 anos de idade, o que corresponde a 10,3% da população, significando uma redução de 3.502.697 crianças com relação ao *Censo Demográfico* de 2000. Considerando-se as crianças de até 6 anos, residentes em área rural, ao se compararem os recenseamentos de 2000 e 2010, observa-se uma redução mais drástica que significou a diminuição de 1.572.298 crianças ou 30,4% a menos²⁵.

O maior número de crianças de 0 a 6 anos residentes em área urbana encontra-se na região Sudeste (42,6%), seguida do Nordeste (26,4%). Quando se considera, porém, a população de crianças de até 6 anos residindo em área rural, é o Nordeste que ostenta o maior percentual (49,8%) de residentes, seguido da região Norte (19,1%). O Sudeste ocupa apenas a terceira posição: apenas 15,6% das crianças de até 6 anos do rural residem na região Sudeste.

Quando se focalizam os grupos de idade, nota-se que as crianças de até 3 anos respondem por 56,0% do conjunto da população de até 6 anos em área urbana e por 54,5% desse conjunto residindo em área rural. Ou seja, esta muito pequena diferença no

²⁵ Como se mencionou, nota-se uma pequena variação entre os dados publicados ou divulgados pelo IBGE bem como entre esses e os microdados fonte para esta pesquisa.

percentual pode estar indicando a associação de dois processos: maior migração rural-urbano de mulheres que de homens; diferenciais nas taxas de mortalidade infantil.

Tabela 13. População de crianças de 0 a 6 anos, por faixas etárias, situação do domicílio e grandes regiões. Brasil, 2010.

	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-oeste		Total
Urbano	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
0 a 3	851.743	9,5	2.383.532	26,5	3.814.103	42,5	1.193.804	13,3	741.389	8,3	8.984.571
4 e 5	445.091	9,4	1.234.261	26,2	2.012.220	42,7	633.731	13,4	384.983	8,3	4.715.286
6	217.947	9,3	615.320	26,2	1.003.312	42,8	314.649	13,4	193.720	8,3	2.344.948
0 a 6	1.514.781	9,4	4.233.113	26,4	6.829.635	42,6	2.142.184	13,4	1.325.092	8,3	16.044.805
Rural											
0 a 3	381.031	19,5	975.289	49,9	300.149	15,4	197.806	10,1	100.019	5,1	1.954.294
4 e 5	204.434	18,8	539.772	49,7	173.407	16	113.681	10,5	54.976	5,1	1.086.270
6	99.951	18,3	271.621	49,7	86.314	15,8	59.877	11,0	28.883	5,3	546.646
0 a 6	685.416	19,1	1.786.682	49,8	559.870	15,6	371.364	10,4	183.878	5,1	3.587.210
Total											
0 a 3	1.232.773	11,3	3.358.822	30,7	4.114.253	37,6	1.391.611	12,7	841.408	7,7	10.938.867
4 e 5	649.525	11,2	1.774.033	30,6	2.185.627	37,7	747.412	12,9	444.959	7,7	5.801.556
6	317.899	11,0	886.941	30,7	1.089.626	37,7	374.526	13,0	222.604	7,7	2.891.596
0 a 6	2.200.197	11,2	6.019.796	30,7	7.389.506	37,6	2.513.549	12,8	1.508.971	7,7	19.632.019

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010* (tabela 1.12 anexo IBGE).

A despeito de intensa busca, não foi possível encontrar informações atuais sobre taxas de mortalidade infantil ou na infância específicas para crianças residindo no urbano e no rural. A mais recente foi encontrada na *Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher: PNADS 2006*. No capítulo 9, “Saúde das Crianças” (CUNHA E BARISON, 2008), encontra-se a Tabela 1 que informa, entre outras variáveis, a mortalidade infantil e na infância em 2006 por localização da residência.

Tabela 14. Mortalidade infantil e na infância por localização da residência. Brasil, 2006.

Situação da residência	Mortalidade infantil (por ml)	Mortalidade de menores de 5 anos (por ml)
Urbana	21	31
Rural	28	44

Fonte: Cunha e Barison (2008).

Tal indicador é sustentado pela precariedade das condições de vida da população rural quando comparada à urbana, particularmente acesso aos serviços relacionados a

saneamento básico (água e esgotamento), renda domiciliar *per capita*, escolaridade dos pais e acesso a serviços de saúde. Com efeito, um dos indicadores do DATASUS de cobertura referente à “proporção da população que refere ter consultado médico nos últimos 12 meses (2008), indica, para o Brasil, 59,9% de pessoas em área rural e 69,2% em área urbana (www.tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabnet).

A distribuição de renda evidencia outras duas perversões da sociedade brasileira: o nível de renda de crianças de até 6 anos de idade é o menor da população brasileira, principalmente em área rural. Dividindo-se a renda domiciliar *per capita* em quartis de renda, observa-se, em área urbana, que apenas 16,2% da população tendo 15 anos e mais situava-se no quartil inferior de renda, ao passo que aí se encontrava 32,8% das crianças de até 6 anos de idade. Em área rural, os rendimentos, além de serem nitidamente inferiores aos de área urbana, estão também desigualmente repartidos: enquanto 45,0% da população do rural tendo 15 anos e mais se situam no quartil inferior de renda, o percentual sobe para 71,1% quando se trata de população de 0 a 3 anos.

Tabela 15. Distribuição da população por faixa etária, situação do domicílio e quartis de renda (%). Brasil, 2010.

Quartis de renda					
	1º	2º	3º	4º	Total
0 a 3					
Urbano	32,8	30,4	21,0	15,9	100,0
Rural	71,0	20,2	6,4	2,4	100,0
4 a 6					
Urbano	32,8	30,4	21,4	15,4	100,0
Rural	71,2	20,0	6,4	2,4	100,0
7 a 14					
Urbano	31,9	31,2	21,5	15,4	100,0
Rural	69,0	21,5	7,1	2,5	100,0
15 e mais					
Urbano	16,2	22,9	28,7	32,2	100,0
Rural	45,0	27,1	19,1	8,9	100,0
Total					
0 - 3	39,6	28,5	18,7	13,5	100,0
4 a 6	40,0	28,4	18,6	13,0	100,0
7 a 14	38,9	29,3	18,8	12,9	100,0
15 e mais	20,4	23,5	27,3	28,8	100,0
Total	25,0	24,8	25,2	25,0	100,0

Fonte: microdados do Censo Demográfico 2010 (tabela 1.7 anexo IBGE).

A desigualdade de rendimentos *per capita* entre as idades e a situação do domicílio pode ser apreciada quando se verifica em meio urbano que: no quartil inferior de renda, uma em cada 7 pessoas tem até 3 anos de idade; no quartil superior de renda, uma em cada 27,8 pessoas tem até 3 anos de idade. Em área rural, para o quartil inferior de renda os dados são iguais aos da área urbana (1 para 3). Porém, no quartil superior, o indicador informa desigualdade mais intensa, pois se localiza apenas 1 criança de até 3 anos para 40,1 pessoas tendo 15 anos e mais²⁶.

As desigualdades apontadas até agora entre as condições de vida das populações urbanas e rurais também ficam evidentes na análise do acesso à educação, conforme será analisado no próximo tópico. Desta forma, ocorre uma “Sinergia negativa”: as mais precárias condições de vida das crianças de até 6 anos residindo em área rural são reforçadas por seu menor acesso à educação, particularmente à creche, e, quando isto ocorre, a oferta educacional é de pior qualidade.

4.4. Educação das crianças de 0 a 6 anos

Dentre todos os quesitos relativos à educação que integram o questionário do *Censo Demográfico 2010*, foram analisados três: frequência à creche ou escola; rede de ensino na qual frequenta creche ou pré-escola (pública ou privada); se sabe ler bilhete simples (alfabetização). As tabelas que foram geradas a partir do processamento de microdados complementam a configuração de um perfil de maior precariedade das condições de vida - no caso, a educação - em área rural do que em área urbana.

Uma primeira análise sobre a frequência à creche ou escola a partir dos censos demográficos focaliza a posição das crianças de 0 a 6 anos no conjunto de estudantes brasileiros em 2000 e 2010. Teria ocorrido um aumento de percentual de estudantes na sociedade brasileira entre 2000 e 2010? Em favor de que agrupamentos etários?

Tabela 16. Pessoas que frequentavam creche ou escola por grupos de idade e recenseamento. Brasil, 2000 e 2010.

Grupos de idade	2000		2010		Diferença (2000-2010)	
	N	%	N	%	N	%
0 a 3	1.229.133	2,3	2.575.954	4,3	1.346.821	52,3
4 a 6	6.191.535	11,6	7.393.446	12,4	1.201.911	16,2

²⁶ Valadares e colaboradores (2011) assinalam, a partir do *Censo Agropecuário* (2006), que o índice GINI domiciliar (que mede a desigualdade de renda) era bem mais próximo de 1 em área rural (0,727) que em área urbana, indicando maior desigualdade (p.119).

7 a 14	25.695.284	48,1	25.488.399	42,8	-206.885	-0,1
15 a 24	15.971.816	29,9	15.941.830	26,8	-29.986	-0,2
25 e mais	4.318.553	8,1	8.165.549	13,7	3.846.996	47,1
Total estudantes	53.406.320	100,0	59.565.188	100,0	6.158.868	10,3
% estudantes na população	31,4%		31,2%		---	
Total população	169.872.856	-	190.755.799	-	20.882.943	10,9

Fonte: Censo Demográfico 2000 e 2010.

São três as principais observações sobre os dados apresentados referentes a 2000 e 2010: o aumento do número de estudantes não se equipara ao aumento da população residente no Brasil; as crianças de 0 a 3 anos continuam a enfrentar o gargalo mais estreito do sistema educacional brasileiro; e nota-se uma diminuição do número de estudantes nas faixas etárias de 7 a 14 anos e 15 a 24 anos.

Quanto ao primeiro aspecto, observa-se que em 2000 o percentual de estudantes recenseados no Brasil equivalia a 31,4% da população residente, percentual que caiu 0,2 pontos percentuais em 2010 (31,2%). Portanto, a expansão do sistema de ensino foi um pouco aquém da expansão da população no geral.

Por outro lado, as crianças de 0 a 3 anos, que representavam 2,3% das pessoas que frequentavam creche ou escola em 2000, passaram a meros 4,3%, apesar do alto percentual de acréscimo. Isso significa que o aumento do número de crianças de até 3 anos frequentando creche foi alto considerando-se o reduzido efetivo no ponto de partida e a massa de estudantes brasileiros. A diminuição do número de estudantes nas faixas etárias de 7 a 14 anos e 15 a 24 anos é parcialmente atribuída à melhoria do fluxo de alunos, com menores índices de repetência. Deve-se notar a possibilidade, a ser verificada, de reacomodação de crianças com menos de 7 anos em vagas “sobrantes” na faixa etária imediatamente superior.

4.4.1. Crianças “fora de lugar”

O tópico se inicia com uma análise pormenorizada sobre crianças “fora do lugar”. Conforme os dados, nem toda creche acolhe exclusivamente crianças de até 3 anos, como também nem toda pré-escola acolhe exclusivamente as de 4 e 5 anos. Para que se tenha ideia do fenômeno, foi efetuada uma análise sobre os quatro “cursos” que o IBGE considera para a faixa etária de até 6 anos. Porém, para se verificar se fenômenos já

observados se repetem, a análise se estendeu para a faixa etária de até 9 anos (ROSEMBERG E PINTO, 1997).

Tabela 17. Crianças de até 9 anos por curso frequentado e situação de domicílio. Brasil, 2010.

Idades/situação	Creche	Pré-escola	Classe de alfabetização	Ensino fundamental	Total
0 a 3					
Urbano	1.629.254	709.635	-	-	2.338.889
Rural	148.901	88.159	-	-	237.060
Total	1.778.155	797.794 (31,0)	-	-	2.575.949
4 a 6					
Urbano	389.163	3.266.805	1.112.209	1.390.758	6.158.935
Rural	54.630	593.826	241.805	344.205	1.234.466
Total	443.793	3.860.631	1.354.014	1.734.963	7.393.401
7 a 9					
Urbano	-	283.831	919.735	6.052.233	7.255.799
Rural	-	89.946	240.551	1.339.975	1.670.472
Total	-	373.777	1.160.286	7.392.208	8.926.271
Total					
Urbano	2.018.417	4.260.271	2.031.944	7.442.991	15.753.623
Rural	203.531	771.931	482.356	1.684.180	3.141.998
Total	2.221.948	5.032.202	2.514.300	9.127.171	18.985.621

Fonte: microdados do Censo Demográfico 2010 (tabela 1.1 anexo IBGE).

O Censo Demográfico denomina “curso” as subdivisões dos níveis educacionais, o que o INEP denomina de “etapa”. Entre a pré-escola e o Ensino Fundamental, o *Censo Demográfico 2010* incluiu o “curso” classe de alfabetização. Outro aspecto peculiar do *Censo Demográfico 2010* é não ter registrado nenhuma criança de até 2 anos frequentando outro “curso” a não ser creche. Como a ausência é absoluta, pode-se supor que a crítica aos questionários deve ter corrigido informações que não se integrassem nesses parâmetros. Como se verá adiante, os dados do INEP registram matrículas de crianças de até 2 anos em outras etapas de ensino que não a creche.

A mesma ausência absoluta ocorre para crianças de 7 a 9 anos frequentando outros “cursos” que não a classe de alfabetização e o Ensino Fundamental. Provavelmente, aqui também ocorreu uma correção da declaração do informante, sendo recomendável uma explicação do procedimento, o que não é registrado pelas notas

técnicas do *Censo Demográfico 2010*. Mesmo assim, encontram-se informações para crianças “fora do lugar” tendo entre 3 e 9 anos, lembrando-se que as crianças de 6 anos ainda vivem período de transição no ajuste da implementação do Ensino Fundamental obrigatório de 9 anos.

Dentre as crianças de 0 a 3 anos, 797.794 estariam “fora do lugar”, representadas exclusivamente por aquelas tendo exatamente 3 anos. Ou seja, segundo o Censo Demográfico 2010, 41,5% das crianças de 3 anos frequentariam creche e 58,5% pré-escola. Portanto, nesta idade, mais da metade das crianças estaria “fora do lugar”, situação mais presente ainda em área rural: 60,5% das crianças de área rural que frequentam algum estabelecimento de ensino o fazem naqueles denominados pré-escola e não creche (39,5%).

O Censo Demográfico 2010 registra que as crianças de 4 anos, em área rural ou urbana, podem frequentar os quatro tipos de “cursos”: creche (21,3%), pré-escola (66,1%), classe de alfabetização (8,0%) e Ensino Fundamental (4,6%). Portanto, aos 4 anos, 33,9% das crianças que frequentam creche ou escola estariam “fora do lugar”. Este percentual é mais alto para crianças de 4 anos residindo em área rural (39,1%): segundo o Censo Demográfico, 21,5% delas frequentariam classe de alfabetização ou o Ensino Fundamental, contra 11% das crianças de área urbana.

Para crianças de 5 e 6 anos, o Censo Demográfico não mais registra frequência à creche; a grande maioria das crianças de 5 anos que frequenta escola o faz na pré-escola (70,8%), porém com uma ligeira diferença para as crianças rurais (64,6%) que, em maior percentual que as urbanas, estão “fora do lugar” (35,4%).

Uma atenção especial foi dada às crianças de 6 anos, na medida em que em 2010 ainda se encontravam em época de transição na aplicação da Lei 11.114 (de 16 de maio de 2005) que instituiu a obrigatoriedade de início do Ensino Fundamental aos 6 anos.

Tabela 18. Crianças de 6 anos frequentando escola por curso (etapa) e situação do domicílio. Brasil, 2010.

Localização	Creche	Pré-escola		Classe de alfabetização		Ensino fundamental		Total	
	N	N	%	N	%	N	%	N	%
Urbano	-	537.890	23,9	619.378	27,6	1.089.169	48,5	2.246.437	100,0
Rural	-	131.003	26,2	122.678	24,5	246.299	49,3	499.980	100,0

Total	-	668.893	24,4	742.056	27,0	1.335.468	48,6	2.746.417	100,0
-------	---	---------	------	---------	------	-----------	------	-----------	-------

Fonte: microdados do Censo Demográfico 2010 (tabela 1.1 anexo IBGE).

Quase metade (48,6%) das crianças de 6 anos que frequentam escola já o fazem no Ensino Fundamental, sendo o percentual ligeiramente superior entre crianças residindo no rural (49,3%) em relação àquelas no urbano (48,5%).

Entre 7 e 9 anos, a esmagadora maioria de crianças residentes em área rural (80,2%) e em área urbana (83,4%) frequentam o Ensino Fundamental, observando-se, então, menos de 20% crianças “fora do lugar”.

Em síntese, duas tendências são observadas²⁷: uma tendência ao aumento da proporção de crianças frequentando a etapa escolar adequada a sua idade à medida que aumenta sua idade; uma ligeira tendência a que a proporção de crianças frequentando etapa de ensino adequada a sua idade seja superior em área urbana do que em área rural.

Tabela 19. Porcentagem de crianças de 3 a 9 anos frequentando etapa de ensino adequada à idade por situação do domicílio. Brasil, 2010 (%).

Idades*	Urbano	Rural	Total
3 anos	41,8	39,5	41,5
4 anos	67,0	60,9	66,1
5 anos	72,0	64,6	70,8
7 anos	75,6	72,4	75,0
8 anos	85,0	81,5	84,3
9 anos	89,1	86,2	88,6

Fonte: microdados do Censo Demográfico 2010 (tabela 1.1. anexo IBGE).

*Excluiu-se a idade de 6 anos por ainda se encontrar, em 2010, em período de ajuste na implementação do Ensino Fundamental de 9 anos com início obrigatório aos 6 anos de idade.

A outra particularidade a ser notada no Censo Demográfico é incluir as classes de alfabetização, etapa ou curso inexistente na legislação educacional brasileira. Em 2010 foram recenseadas 1.354.014 crianças de 4 a 6 anos frequentando classes de alfabetização e 1.160.287 entre 7 e 9 anos.

Efetuiu-se uma análise sobre a taxa de frequência às classes de alfabetização (número de crianças na faixa etária frequentando classe de alfabetização pelo número de crianças na faixa etária) pelas grandes regiões. Observou-se uma variação entre 10,0% e 20,3%, sendo que os percentuais mais altos foram encontrados para as crianças de 4 a 6

²⁷ Estas mesmas tendências foram observadas nos dados referentes a matrícula e analisados adiante no capítulo sobre o Censo Escolar 2010.

anos nas regiões Nordeste (20,3%) e Norte (17,5%) e o mais baixo para a região Sul (8,3%).

Tabela 21. Taxas de frequência à classe de alfabetização por localização e grandes regiões. Brasil, 2010.

Regiões	Urbano		Total	Rural		
	4 a 6	7 a 9		4 a 6	7 a 9	Total
Norte	17,5	10,9	14,2	14,6	13,7	14,1
Nordeste	20,3	10,0	15,0	17,4	12,1	14,7
Sudeste	14,6	13,6	14,1	12,0	17,3	14,7
Sul	9,3	12,7	11,0	8,3	15,1	11,8
Centro-oeste	15,8	15,4	15,6	12,9	17,4	15,1
Total	15,8	12,4	14,0	14,8	13,8	14,3

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010* (tabela 1.4 anexo IBGE).

4.4.2. Taxas de frequência à creche ou escola

Este tópico apresentará as taxas de frequência à creche ou escola exclusivamente para crianças de até 6 anos de idade, não diferenciando qual etapa ou curso que as crianças estavam frequentando em 2010. A taxa de frequência à creche ou escola é definida como o percentual de crianças que frequentavam ou creche, ou pré-escola, ou classe de alfabetização, ou Ensino Fundamental tomando por base o cálculo do número de crianças nas faixas etárias consideradas: até 3 anos, 4 e 5 e 6 anos²⁸.

Foram efetuados cruzamentos envolvendo sempre as variáveis referentes à idade das crianças e a situação rural ou urbana de seu domicílio e outras variáveis adscritas, geralmente usados para caracterizar as oportunidades sociais usufruídas pelos diversos segmentos sociais que compõem a sociedade brasileira: sexo, cor/raça, grande região e nível de rendimento domiciliar *per capita* (quartis).

O tópico se inicia com duas tabelas atípicas frente às demais com respeito ao agrupamento de idades: elas têm por objetivo mostrar o reduzidíssimo número de crianças de até 2 anos frequentando creche ou escola. Isso significa atentar para o fato de que, ao se agruparem crianças de até 3 anos de idade frequentando creche ou escola, está se referindo, de fato, a crianças de 2 e 3 anos. Com efeito, as crianças de 2 e 3 anos representam 81,5% do grupo etário de 0 a 3 anos que frequenta creche ou escola. Em

²⁸ As taxas de frequência à creche ou escola também podem ser denominadas de taxa de escolarização e difundem a porcentagem dos estudantes de um grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário.

outras palavras, as crianças com menos de 2 anos são acentuada minoria entre aquelas que frequentam creche ou escola, principalmente em área rural.

Tabela 22. Distribuição do número crianças de 0 a 3 anos que frequentam creche ou escola por idade simples e localização do domicílio. Brasil, 2010.

Idades	Urbano		Rural		Total	
	N	%	N	%	N	%
menos de 1 ano	110.613	4,7	12.069	5,1	122.682	4,8
1 ano	328.914	14,1	23.802	10,0	352.716	13,7
2 anos	680.558	29,1	55.514	23,4	736.072	28,6
3 anos	1.218.804	52,1	145.675	61,4	1.364.479	53,0
Total	1.338.889	100,0	237.060	100,0	2.575.949	100,0

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010* (tabela 1.1 anexo IBGE)

O reduzido número de crianças com até 2 anos de idade frequentando creches ou escola, particularmente em área rural, traduz-se por uma reduzida taxa de frequência à creche nessa faixa etária: apenas 14,8% de todas as crianças brasileiras de até 2 anos frequentavam creche ou escola em 2010, percentual que cai para 6,3% para crianças que residem em área rural.

Tabela 23. Taxas de frequência a creche ou escola, por faixas de idade e situação de domicílio. Brasil, 2010.

Faixas de idade	Taxas de frequência		
	Urbano	Rural	Total
0 a 2 anos	16,7	6,3	14,8
3 anos	53,7	28,5	49,1
4 e 5 anos	83,0	67,6	80,1
6 anos	95,8	91,5	95,0
Total 0 a 6 anos	52,9	41,0	50,8

Fonte: microdados *Censo Demográfico 2010* (tabela 2.1 anexo IBGE)

A taxa média de 50,8% de frequência à creche ou escola entre crianças de 0 a 6 anos esconde tanto intensas desigualdades, quanto algumas semelhanças, conforme dados do quadro 12.

Quadro 12. Taxas de frequência à creche ou escola de crianças de 0 a 6 anos por localização e variáveis selecionadas. Brasil, 2010.

Variáveis selecionadas	Urbana				Rural				Total Geral
	Idades				Idades				
	0 a 3	4 e 5	6	Total	0 a 3	4 e 5	6	Total	
Sexo									
Homem	26,2	82,9	95,6	53,0	11,9	66,7	91,1	40,7	50,8
Mulher	25,9	83,1	96,0	52,9	12,3	68,6	91,8	41,4	50,8
Cor/raça									
Branca	27,8	84,0	96,5	53,1	10,8	65,9	93,4	38,7	51,2
Negra	24,1	82,0	95,2	52,8	13,0	69,4	91,4	42,8	50,6
Região									
Norte	14,5	75,9	92,5	43,8	9,3	54,2	81,3	33,2	40,5
Nordeste	24,5	89,0	96,4	53,7	15,1	80,3	94,7	46,9	51,7
Sudeste	29,6	85,8	96,7	56,0	9,5	60,7	93,6	38,3	54,7
Sul	29,6	72,3	94,7	51,8	9,9	53,0	93,0	36,5	49,6
Centro-oeste	19,9	75,0	94,7	47,0	5,9	45,3	86,2	30,3	45,0
Renda (quartil)									
1º	19,3	77,1	93,4	47,2	11,9	67,5	90,6	40,8	45,1
2º	23,4	81,8	95,9	97,3	11,5	66,8	93,2	40,6	49,8
3º	29,7	86,4	97,3	56,5	14,0	68,9	94,8	43,0	55,6
4º	40,0	93,0	98,5	63,8	18,2	75,0	95,2	47,0	63,2
Total Geral	26,0	83,0	95,8	52,9	12,1	67,6	91,5	41,0	50,8

Fonte: microdados do Censo Demográfico 2010 (tabelas 2.2; 2.3; 2.4 e 2.5 anexo IBGE)

O acesso de meninas e meninos à creche ou escola nessas idades não apresenta diferenças (50,8%). Também as diferenças são mínimas quando se comparam as taxas de frequência entre crianças declaradas brancas e negras: 51,2% de taxa de frequência entre brancas e 50,6 entre negras, observando-se que em área rural e para dois grupos etários (0 a 3 e 4 e 5), as taxas de frequência de crianças negras foram superiores às de crianças brancas.

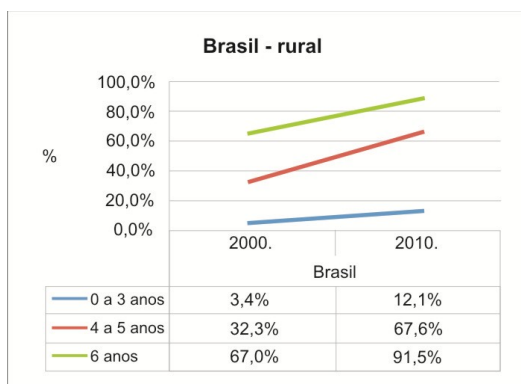
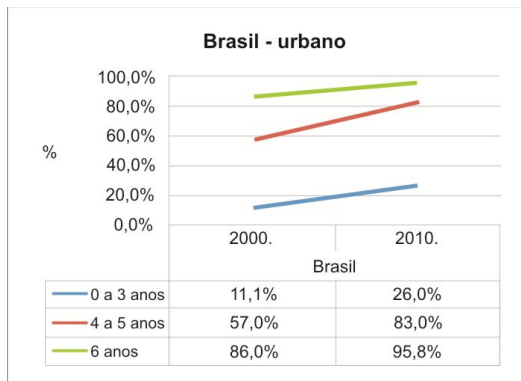
As diferenças de acesso à creche e escola são significativas quando se consideram as regiões (variação na taxa total de 0 a 6 anos entre 40,5% e 54,7%), mas sobretudo quando se comparam os quartis de renda. Com efeito, a taxa de frequência total à creche ou escola de crianças cujo rendimento domiciliar *per capita* equivale ao 1º quartil de renda (o mais baixo) é de 45,1% e aquele das crianças situadas no quartil mais rico é de 63,2%, ou seja, 18,1 pontos percentuais de diferença. Porém, nenhuma delas atinge o nível de desigualdades etárias. Assim, em área rural, a taxa de frequência varia entre 12,1% para crianças de até 3 anos e 91,5% para crianças de 6 anos.

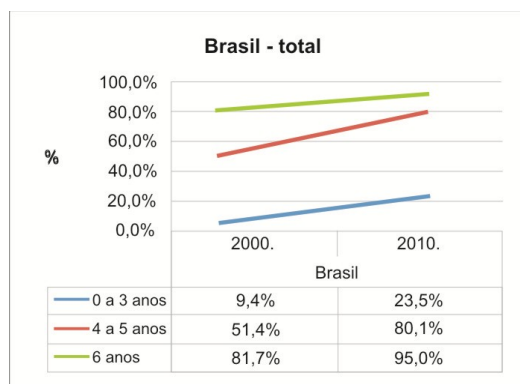
Além de intensa, a diferença entre as idades não vem sendo problematizada como uma discriminação social, reservando-se tal qualificativo, via de regra, às variáveis sexo e cor/raça, ocorrendo uma certa naturalização deste diferencial. Por exemplo, no competente relatório de Evans e Kosec (2011), tal diferença é assim comentada: “ **É claro** que a pré-escolarização é muito mais comum do que a universalização da creche” (p. 37, grifos não constam do original).

As diferentes taxas de frequência merecem outros comentários: em primeiro lugar, elas devem ser relativizadas frente a outros indicadores da oferta, como a duração da jornada escolar e a qualidade. Como se verá adiante, a alta taxa de frequência da região Nordeste convive com reduzida jornada escolar e piores indicadores de qualidade.

A série de gráficos a seguir apontam para o crescimento das taxas de frequência quando se comparam os dados dos *Censos Demográficos 2000 e 2010*.

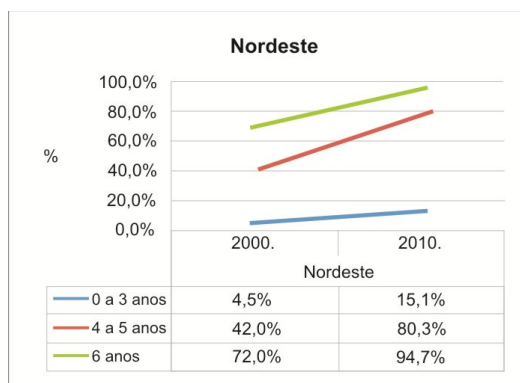
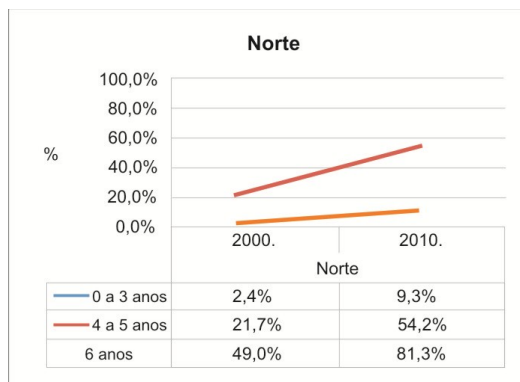
Taxas de frequência à creche ou escola por variáveis seleccionadas. Brasil, 2000 e 2010.

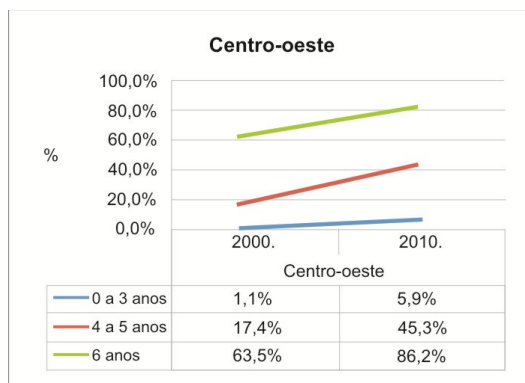
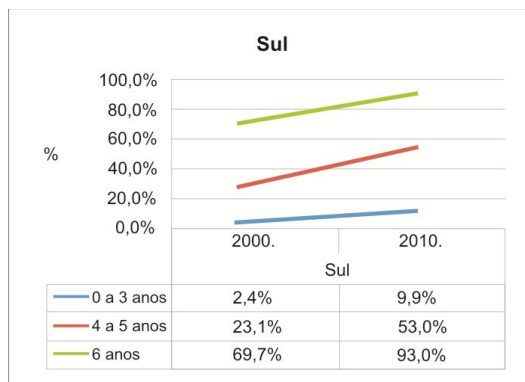
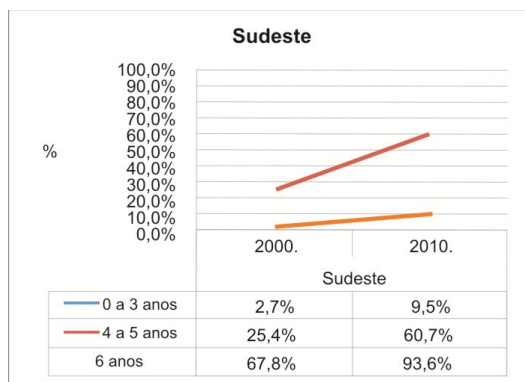




Fonte: microdados dos Censos Demográficos 2000 e 2010.

Taxas de frequência à creche ou escola em situação rural por variáveis selecionadas. Brasil, 2000 e 2010.





Fonte: microdados dos Censos Demográficos 2000 e 2010.

Nota-se um aumento das taxas de frequência em todas as faixas etárias e nas diversas regiões, aumento tanto mais significativo quanto menor o ponto de partida. Porém, observa-se uma configuração peculiar da curva relativa à idade de 0 a 3 anos que não

indica uma tendência a convergir com a de 6 anos, como ocorre com a curva de 4 e 5 anos.

Neste sentido, a implementação da EC 59/09 deve estar particularmente atenta ao monitoramento da frequência à creche e escola entre crianças de 0 a 3 anos e a persistência, ou não, do atendimento em tempo integral ou jornada completa.

4.4.3. Frequência à creche ou escola por dependência administrativa

O questionário do Censo Demográfico 2010 investigou se a creche ou escola frequentada pela pessoa é pública ou particular. Antes de tudo, deve-se lembrar que particular não é sinônimo de privada pois, especialmente no caso da creche, pode comportar também estabelecimentos conveniados sem fins lucrativos, entre outros.

Apesar de este quesito ser explorado, habitualmente, na análise da oferta via dados sistematizados pelo INEP, sua análise aqui é de todo interesse na medida em que permite efetuar cruzamentos com variáveis relacionadas às crianças que frequentam creche ou escola. Os dados foram transcritos no quadro abaixo.

Quadro 13. Porcentagem de crianças de 0 a 6 anos que frequentam creche ou escola pública entre as que frequentavam creche ou escola, por idade, situação do domicílio e variáveis selecionadas. Brasil, 2010.

Variáveis selecionadas	Urbana				Rural				Total Geral
	Idades				Idades				
	0 a 3	4 e 5	6	Total	0 a 3	4 e 5	6	Total	
Cor/raça									
Branca	55,1	64,4	70,4	63,1	91,0	95,2	96,8	95,1	66,3
Negra	70,4	76,2	81,6	76,3	95,9	97,6	98,2	97,5	80,3
Região									
Norte	62,9	76,3	82,6	75,7	96,2	98,1	98,6	98,0	81,4
Nordeste	52,6	62,2	67,4	61,6	94,8	96,7	97,6	96,6	70,7
Sudeste	64,5	72,9	77,9	71,7	91,8	96,3	97,4	96,1	73,0
Sul	67,5	75,8	83,6	75,2	92,6	96,4	98,0	96,5	77,6
Centro-oeste	62,3	69,6	76,2	69,8	91,0	96,3	97,7	96,4	72,0
Renda (quartil)									
1º	84,1	87,4	91,0	87,7	97,9	98,7	99,0	98,7	91,0
2º	74,9	78,3	83,8	78,9	92,5	95,7	97,0	95,7	80,7
3º	61,7	66,1	72,3	66,4	84	89,8	93,1	89,9	67,5
4º	24,8	31,7	36,1	30,2	56,2	73,4	79,5	71,6	31,2
Total Geral	61,8	70,3	76,1	69,5	94,4	96,8	97,8	96,8	73,5

Um expressivo percentual de crianças de até 6 anos que frequentam creche ou escola o fazem na rede pública, 73,5%, o que corresponde a um pouco mais de 7 milhões de crianças nessa faixa etária. O setor público assume a quase totalidade da escolarização de crianças que residem em área rural que frequentam creche ou escola: 96,8%.

A associação entre as variáveis idade, renda familiar per capita e área de residência da criança acarreta os maiores diferenciais na frequência ao sistema público de creches e escolas: de um lado, o maior percentual de uso da rede pública (99,0%) é observado entre crianças de 6 anos residindo em área rural, em domicílio com nível de renda inferior (1º quartil); no outro extremo, apresentando o menor percentual no sistema público, encontram-se crianças de até 3 anos, residindo em área urbana em domicílios com os melhores níveis de renda (4º quartil). Pode-se sugerir uma rejeição das camadas médias e altas urbanas à creche pública, como mostram algumas pesquisas na região Sudeste (LAVISOLA, 2011), mas que parece não se estender a toda população, conforme pesquisa já relatada sobre demanda por creche (IPSOS, 2012). Os percentuais de crianças negras na escola pública são sempre superiores aos de crianças brancas. Quanto às regiões, os percentuais são muito próximos percebendo-se pequena redução persistente entre crianças residindo na região Nordeste em área urbana, que conta com um pouco mais de participação do sistema privado.

Três observações se impõem: a importância do sistema público na oferta de creches e pré-escolas para crianças de até 6 anos; o reduzido leque de opções para famílias de crianças residindo em área rural; a focalização do sistema público no atendimento às crianças residindo em domicílios com menor rendimento (91,0%), a despeito de 31,2% de crianças no quartil superior de renda também frequentarem creche/escola pública.

4.4.4. Taxas de alfabetização

Quase metade das crianças tendo 5 e 6 anos foram declaradas alfabetizadas no Censo Demográfico de 2010 (48,9%). Porém, novamente, esta taxa de alfabetização esconde intensas diferenças conforme se considere a situação do domicílio, a cor/raça, a

região e o nível de rendimento domiciliar *per capita*. As diferenças são menos intensas, porém, entre os sexos.

Quadro 14. Taxas de alfabetização, 5 a 6 anos, por variáveis selecionadas e situação do domicílio. Brasil, 2010.

Variáveis selecionadas	Urbano	Rural	Total
Sexo			
Homem	51,0	33,1	47,6
Mulher	53,4	36,4	50,2
Cor/raça			
Branca	56,4	42,7	54,5
Negra	48,2	30,9	44,4
Região			
Norte	41,0	23,4	35,5
Nordeste	46,3	28,3	40,9
Sudeste	57,4	51,7	57,0
Sul	53,5	53,3	53,4
Centro-oeste	53,8	45,9	52,8
Renda (quartil)			
1º	41,8	29,9	37,8
2º	51,8	43,7	50,7
3º	58,2	52,0	57,8
4º	66,8	57,8	66,5
Total Geral	52,2	34,7	48,9

Fonte: microdados do Censo Demográfico 2010 (tabelas 4.3; 4.2; 4.1; 4.4 anexo IBGE).

A maior taxa de alfabetização é obtida por crianças cujo rendimento domiciliar *per capita* se situa no 4º quartil: 66,8% em área urbana e 56,8% em área rural. Diferentemente do que fora observado para as taxas de frequência à creche ou escola, aqui as diferenças entre brancos e negros, as regiões e, no conjunto da situação do domicílio, já apontam para desigualdades importantes: de um lado, a diferença em pontos percentuais entre as categorias indica um diferencial mais intenso em região rural do que em região urbana; de outro, o diferencial penaliza crianças negras, residindo nas regiões Norte e Nordeste, dos quartis inferiores de renda e, bem entendido, de área rural.

Duas observações complementares parecem relevantes: as taxas de frequência à escola não apresentam diferencial na mesma direção ou tão intenso quanto este observado nas taxas de alfabetização; as desigualdades observadas nas taxas de

alfabetização entre crianças de 5 e 6 anos equivalem, em outros patamares, ao que será observado para o restante da população.

Quadro 15. Taxas de alfabetização de pessoas de 15 anos e mais por sexo, nível de rendimentos e localização, Brasil, 2010.

Sexo	Urbana	Rural	Total
Homem	93,1	75,6	92,9
Mulher	92,7	78,9	77,2
Renda (quartil)			
1º	86,5	74,3	82,5
2º	90,2	76,9	87,9
3º	92,8	77,6	91,2
4º	98,3	90,7	97,9
Total	92,9	77,1	90,6

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010*. (tabelas 1.10 e 1.11 anexo IBGE)

Os dados do quadro 15 apontam para desigualdades persistentes e que são mais intensas quando se comparam o rural e o urbano para níveis de rendimento. Assim, a sequência progressiva de índices de alfabetização do 1º ao 4º quartil de rendimento mensal familiar *per capita* segue a mesma hierarquia quando se trata da população de 5 e 6 anos e de 15 anos e mais.

Uma breve síntese das informações sobre crianças de 0 a 6 anos processadas e analisadas a partir dos microdados do Censo Demográfico 2010 permitiu apreenderem-se desigualdades nas condições de moradia, de renda, de frequência à creche e escola e de alfabetização (para as crianças de 5 e 6 anos) que penalizam principalmente as crianças de área rural. Observou-se, ainda, a persistência de um alto percentual de crianças “fora do lugar”, isto é frequentando etapa de ensino não previstas pela legislação (classe de alfabetização) ou em idade inadequada. Apreende-se, ainda, o muito reduzido número de crianças de 0 a 3 anos, mas principalmente de até 2 anos frequentando creche, particularmente em área rural. Por outro lado, as taxas de frequência a creche/escola entre crianças de 4 a 6 anos é muito mais intensa, ultrapassando-se o patamar dos 90% entre as crianças de 6 anos, cujas taxas de frequência apresentam menor oscilação conforme as variáveis consideradas.

Além disso, foram observadas práticas de conceituação e denominação de etapas do ensino (ou “cursos”) que podem dificultar a caracterização mais precisa do usufruto da educação por essas crianças.

Após esta síntese, pode-se dar início à apresentação e análise dos microdados sistematizados pelo INEP no Censo Escolar 2010.

5 | MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR 2010

Este capítulo é destinado à apresentação dos resultados obtidos a partir de dados consolidados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”). Compartilhando decisões da pesquisa, aqui também, foram selecionados para análise microdados provenientes do *Censo Escolar 2010*. A partir deles, foram construídas tabelas efetuando-se cruzamentos simples e duplos de variáveis selecionadas, sempre incluindo a localização rural e urbana nas categorias analisadas.

Os resultados foram agrupados em cinco tópicos – matrículas por etapas, matrículas por área de residência dos alunos, estabelecimentos e turmas, docentes e localização diferenciada –, precedidos por uma discussão sobre concepção e terminologia referentes à creche e pré-escola.

O Censo Escolar 2010 segue a estrutura típica que vem sendo adotada de há muito pelo INEP, ou seja, as questões se organizam em torno de quatro cadastros: de estabelecimentos (escola), da turma, do aluno (matrícula), do docente (função docente). Essas categorias também organizam os arquivos de microdados e a publicação da *Sinopse Estatística da Educação Básica*.

Conforme o *Caderno de Instruções 2010*, “as informações prestadas ao Censo Escolar devem refletir a realidade da escola na data de referência do Censo, última quarta-feira do mês de maio” (INEP/MEC, 2010, p.5). O *Caderno de Instruções 2010* define termos adotados pelo formulário ou questionário, fornece instruções minuciosas sobre cada questão ou quesito. Inclui, além disso, glossário, quadros anexos de codificação e informa números de telefone das Unidades de Estatística da Secretaria de Educação (SE) de cada estado para dirimir dúvidas quanto ao preenchimento.

A realização do Censo Escolar 2010 constituiu uma operação de larga escala e que envolveu a mobilização de 194.939 estabelecimentos de educação básica, 40,7% deles situados em área rural. O formulário do Censo Escolar 2010 continha 116 perguntas dentre as quais foram selecionadas 38 para terem suas respostas analisadas, depois de processadas e organizadas pelo INEP na base de microdados.

Quadro 16. Número de perguntas do *Censo Escolar 2010* por cadastro.

Cadastros	Perguntas	
	No questionário	Analisadas neste relatório
Estabelecimento	52	23
Turma	09	03
Aluno	29	07
Docente	26	05

Fonte: Caderno de Instruções 2010 (MEC/INEP, 2010).

O *Caderno de Instruções 2010* explicita a definição/conceituação de todas as variáveis ou categorias contidas no questionário. Trata-se de medida indispensável para que as informações dos milhões de questionários sejam geradas a partir de procedimentos compartilhados. Dentre as definições/conceituações foram destacadas aqui apenas aquelas que interessam a esta pesquisa do modo como aparecem no *Caderno de Instruções 2010*.

- **Localização/zona da escola:** é a demarcação definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a zona em que se situa a escola.
Informe se a escola está na zona urbana (área de um município caracterizada pela edificação contínua) ou rural (área geralmente no interior do município onde se concentra a população que pratica atividade agrícola) (p.9, questão 20).
- **Localização/zona de residência do aluno:** informe a classificação atribuída pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a zona de residência do aluno (urbana e rural) (p.25 questão 17).
 - **Etapas** (cadastro escola): Informe todas as etapas de ensino (categorias em que as modalidades são oferecidas) da escola.
 - › **Educação infantil:** Primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. É dividida em:
 - Creche**
Atende crianças de 0 a 3 anos.
 - Pré-escola**
Atende crianças de 4 a 6 anos (p.16 questão 47).

- **Etapa** (cadastro turma). Categoria em que as modalidades são oferecidas. Informe a alternativa correspondente à turma. Para turma de Atividade Complementar ou Atendimento Educacional Especializado, não é informada a etapa.

› **Educação Infantil**

Creche

Turma de alunos de 0 a 3 anos.

Pré-escola

Turma de alunos de 4 a 6 anos.

Unificada

Classe de alunos de creche e pré-escola na mesma turma.

› **Educação infantil e Ensino Fundamental (oito e nove anos) –**

Multietapa

Classe de alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental na mesma turma.

› **Ensino fundamental (oito anos)**

Informe uma das opções (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª série, Multi ou Correção de fluxo).

Multi : Turma com alunos de séries diferentes.

Dados de docência: Função que exerce na escola: informe a função que exerce na escola, de acordo com as definições abaixo:

› **Docente**

Regência de classe

› **Auxiliar de Educação Infantil**

Apoio à Educação Infantil.

› **Profissional/monitor de Atividade Complementar**

Responsável pelo desenvolvimento das atividades complementares (p.29 questão 24).

Apesar da extensão, adequação e precisão de definições e conceitos no *Caderno de Instruções 2010*, é necessário apontar certos ajustes entre o empírico e o conceitual que permitem apreender especificidades ou distorções das informações fornecidas. Por exemplo, nota-se, de um lado, a conceituação estritamente legal de Educação Infantil integrando apenas as etapas da creche e da pré-escola mas, de outro, sua operacionalização em outras categorias como: modalidade unificada (“classe de alunos de creche e pré-escola na mesma turma”) ou multietapa (“classe de alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental na mesma turma”). (*Caderno de Instruções*, 2010, p.20). Portanto, na prática dos dados, isto pode se traduzir por uma divergência entre o conceito prescrito e a informação apresentada no questionário pelo respondente, a qual mais se aproxima do cotidiano escolar.

Além disso, os questionários são preenchidos por pessoas que se baseiam em documentos, mas também em informações fornecidas por outras pessoas. Entre a precisão postulada pelas conceituações e instruções preliminares ocorre, talvez inevitavelmente, um descompasso que se traduz nos dados processados. Por exemplo,

em torno de 1/3 de matrículas na etapa creche corresponde a crianças tendo 4 anos e mais, de modo incongruente ao conceito de creche explicitado no *Caderno de Instruções 2010*. Quando da publicação da informação na *Sinopse Estatística da Educação Básica 2010*, a idade desaparece, permanecendo apenas o termo creche e pré-escola enquanto etapas como se refletissem, de fato, a conceituação estrita do *Caderno de Instruções*: a creche para crianças de até 3 anos completos; a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos. Alguma informação ao leitor da *Sinopse* deveria ser fornecida para evitar-se a indução ao erro.

Além da conceituação de Educação Infantil, creche e pré-escola, a categorização do rural e urbano mereceria mais atenção. Conforme o IBGE, a caracterização da área rural é efetuada a partir da delimitação do perímetro urbano fixado por lei municipal e, em sua ausência, por consulta ao prefeito. Como a família se informa sobre a localização de sua residência no geral, ou em áreas limítrofes entre o urbano e o rural? A caracterização da localização/zona ao expressar duas formulações no *Caderno de Instruções 2010*, aparentemente imprecisas, pode gerar confusão no preenchimento dos dados.

5.1. Processamento dos microdados²⁹

Para o processamento visando à organização de tabelas, os microdados foram importados do *Censo Escolar 2010* disponíveis no portal do INEP.

Para compor os bancos de dados referentes a estabelecimentos, matrículas, turmas e docentes foi necessário “deszipar” os arquivos e agregar os dados de docentes que estavam subdivididos pelos 26 estados brasileiros mais o Distrito Federal. Os arquivos em txt foram transpostos para o SSPS. As variáveis de interesse foram nomeadas.

Foi elaborado um plano de tabulações que orientou a construção de tabelas resultantes de cruzamentos simples ou duplos de variáveis selecionadas a partir daquelas disponíveis nos microdados e de indagações que nortearam a pesquisa: como se caracteriza a educação disponível à criança de até 6 anos que reside em área rural? Em que ela se aproxima ou diferencia da educação disponível em área urbana? No corpo do texto foram reproduzidas algumas das 165 tabelas que compõem o conjunto

²⁹ Para o processamento dos microdados contou-se com atenciosa colaboração dos técnicos do setor de Informações Educacionais DEEP/CSI/INEP na organização das bases de dados *Censo Escolar 2010*. A tarefa contou também com o auxílio dos pesquisadores Nelson A. Simão Gimenes e Cristiano Miglioranza Mercado, do Departamento de Pesquisas Educacionais – FCC, nas etapas de organização e manuseio das bases do *Censo Escolar 2010* – INEP e do *Censo Demográfico 2010* – IBGE.

apresentado em anexo. Após a organização dos bancos de dados, foram processadas algumas tabulações visando sua confrontação com os resultados divulgados pelo INEP na *Sinopse Estatística do Censo Escolar 2010*. Na elaboração das *Sinopses do Censo Escolar*, alguns filtros são utilizados para melhor definir o universo de informações apresentadas e que explicam algumas divergências encontradas. Nem todos os resultados publicados na *Sinopse Estatística da Educação Básica 2010* e os apresentados nesta pesquisa com base em tabulações dos microdados coincidem. A não coincidência decorre da inclusão ou não de determinados sub-conjuntos de informações conforme explicitado no quadro 16.

Quadro 17. Diferenças entre bases de dados da *Sinopse Estatística da Educação Básica 2010* e desta pesquisa.

	Sinopse publicada (1)	Base de dados da pesquisa (2)	Diferença (1-2)	Justificativa
	N	N		
Matrículas na educação básica	51.549.889	54.131.255	- 2.581.366	O total de matrículas publicada na <i>Sinopse</i> retira as matrículas das turmas de atividade complementar e de atendimento especializado (AEE). Optou-se por trabalhar na pesquisa com a totalidade de matrículas.
Matrículas na educação infantil	6.756.698	6.729.070	27.628	As matrículas em Educação Infantil da pesquisa estão limitadas à faixa etária de 0 a 6 anos. Na <i>Sinopse</i> , as matrículas são apresentadas por etapa de escolarização, independente da faixa etária.
Matrículas de crianças de 0 a 6 anos em creche e escola	Não há informações por idade	8.179.685	—	Na comparação dos grupos por idade e etapa de escolarização há uma perda de informação (<i>missing</i>) de 127.917 alunos. A perda representa 1,6% do total. No caso de matrículas de alunos de 0 a 6 anos o universo para etapas é 8.051.768
Estabelecimentos de educação infantil	114.216	108.967	5.249	Os 5.249 estabelecimentos retirados do estudo incluem escolas que atendem os níveis e modalidades Ensino Médio regular e/ou normal e/ou profissionalizante. Representam 4,6% do universo trabalhado. Optou-se pela exclusão, pois são instituições de ensino com características deferentes das escolas que atendem apenas Educação Infantil ou Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nas duas

				bases são apresentadas informações apenas para a modalidade regular.
Função Docente na educação infantil	381.471	669.361	-287.890	A <i>Sinopse</i> publicou informações sobre professores contados uma única vez em cada etapa/modalidade de ensino e em cada Unidade da Federação (UF). Esses professores podem atuar em mais de uma etapa/modalidade de ensino e em mais de uma UF. Na pesquisa optou-se por analisar as funções docentes consideradas em sua duplicidade. Além disso, na <i>Sinopse</i> foram excluídos os auxiliares da educação infantil, presentes na base de dados da pesquisa. Nas duas bases são apresentadas informações apenas para a modalidade regular
Turmas na educação infantil	387.365	412.128	-24.763	Na pesquisa, além de turmas de creche e pré-escola e Educação Infantil unificada apresentadas na <i>Sinopse</i> , foram computadas as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental - multietapa.
Localização diferenciada	As informações são apresentadas para professores e estabelecimentos apenas para o grupo em área remanescente de quilombos.	As informações são apresentadas para os três grupos de localização diferenciada privilegiando a localização rural.	—	

5.2. Concepção e terminologia sobre creche e pré-escola

Quando se iniciou o trabalho, já se dispunha de informação de que o número de matrículas em creche não era associado exclusivamente a crianças tendo até 3 anos completos de idade, bem como o número de matrículas em pré-escolas não correspondia exclusivamente a crianças de 4 a 5 ou 6 anos. Por isto, foram comparadas as distribuições da frequência das matrículas em cada etapa da Educação Infantil – creche e pré-escola – pelas idades prescritas na legislação: 0 a 3 anos, e 4 a 6 anos. Se após a LEI nº. 11.274 (6 de fevereiro 2006), o início do Ensino Fundamental se dá obrigatoriamente aos 6 anos, observa-se um longo período de transição com ajustes

ainda sendo efetuados³⁰, daí a necessidade de incluir-se, em 2010 ainda, a criança de 6 anos na pré-escola.

Tabela 24. Porcentagem de alunos por etapa de ensino, faixas etárias e localização (%). Brasil, 2010

Etapas/localização da escola	Faixas etárias		Total
	0 a 3	4 a 6	100,0
Creche (total)	67,7	32,3	100,0
Urbana	68,6	31,4	100,0
Rural	53,4	46,6	100,0
Pré-escola (total)	2,6	97,4	100,0
Urbana	2,6	97,4	100,0
Rural	2,8	97,2	100,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 1.1, anexo matrículas INEP).

Os dados acima apontam para algumas particularidades:

- alto percentual de matrículas de crianças acima da idade legal na creche, 32,3%, ou seja 1/3 das matrículas;
- baixo percentual de matrículas de crianças abaixo da idade legal na pré-escola, ou seja apenas 2,6%;
- maior defasagem etapa/idade nas creches situadas em área rural (46,6%) que naquelas de área urbana (31,4%);
- a defasagem etapa idade na pré-escola permanece reduzida tanto em área urbana (2,6%) quanto em área rural (2,8%).

Tais observações orientaram a verificar se esta defasagem etapa-idade era observada quando analisada à luz de outras variáveis – sexo, cor/raça, grandes regiões e dependência administrativa – que já se mostraram profícuas na análise da defasagem série-idade para outras etapas escolares (Ensino Fundamental e Médio). Para facilitar a leitura, adotou-se a mesma categoria descritiva – “fora da idade”, já usada para análise dos dados do IBGE.

³⁰ Ver o número especial da *Educação e Pesquisa* (nº1, jan./abril 2011).

Quadro 18. Percentual de matrículas de crianças “fora da idade”, por etapa e variáveis selecionadas. Brasil, 2010.

Variáveis selecionadas		% matrículas “fora da idade”	
		Etapas	
		Creche	Pré-escola
Sexo	Masculino	32,1	2,6
	Feminino	32,5	2,7
Cor/raça	Branca	29,2	2,2
	Negra*	37,7	2,6
	Indígena	40,4	2,2
	Amarela	36,4	3,2
	Não-declarada	30,7	2,6
Regiões	Norte	51,3	1,9
	Nordeste	43,4	5,1
	Sudeste	28,1	1,1
	Sul	25,4	1,9
	Centro-oeste	33,8	1,8
Dependência administrativa	Pública	35,0	1,3
Total	Privada	27,3	6,9
	Geral	32,3	2,6

Fonte: microdados do Censo Escolar 2010 (tabela 1.3; 1.4; 1.5; 1.6 anexo matrículas INEP).

* adição dos declarados pretos e pardos

Podem-se observar, dentre outras, três tendências marcantes nos dados transcritos acima:

- um percentual mais alto de matrículas de crianças “fora da idade” na creche que na pré-escola persiste em todas as variáveis selecionadas, reforçando a ideia de que a concepção de creche no país ainda é mais “volátil” que a de pré-escola;
- uma certa variação nos percentuais de matrículas de crianças “fora da idade” entre as variáveis selecionadas, situando-se entre os extremos de 25,4% na região Sul (o mais baixo) a 51,3%, na região Norte, onde mais da metade das matrículas em creche corresponde a crianças acima da idade legal;
- com exceção da variável sexo, na qual os percentuais de matrículas “fora da idade” são muito próximos, nas demais nota-se uma tendência a que maior percentual da categoria “fora da idade” corresponda a categorias sociais que usufruem de piores oportunidades sociais. Assim, notou-se que os maiores percentuais de defasagem etapa-idade se encontram entre matrículas de crianças residindo em área rural, nas regiões Norte e Nordeste, declaradas de

cor/raça negra, indígena e amarela. Além disso, observou-se também maior percentual dessa categoria em matrículas de estabelecimentos públicos.

Compreender os percursos simbólicos que levam a esta hierarquia na construção dos significados da creche como etapa educacional legítima, um direito de todas as crianças de 0 a 3 anos, necessita de pesquisas aprofundadas como vêm sendo feita em outros contextos³¹. É difícil saber-se apenas à luz desses dados se a persistência da denominação, aparentemente, ainda está associada à clientela tradicional da assistência ou se estabelecimentos de Educação Infantil consideradas oficialmente como creches, matrículas de crianças maiores retiram vagas efetivas de crianças de 0 a 3 anos.

Porém, os dados apresentados permitem concluir que a análise das informações do *Censo Escolar 2010* por etapa de escolarização infla a presença de matrículas na creche quando se adota apenas a conceituação legal, da mesma forma que fora observado para os dados do *Censo Demográfico 2010*.

Tendo em vista essas observações, optou-se por analisar os dados sobre matrícula em dois tópicos complementares: no primeiro, visando a uma comparação sincrônica e diacrônica das matrículas na Educação Infantil em áreas urbana e rural comparativamente ao conjunto da Educação Básica e ao período 2000-2010, foram analisadas matrículas pelas etapas creche e pré-escola; no segundo, foram analisadas as matrículas por área de residência e idade das crianças de 0 a 6 anos integrando-se as diferentes etapas (creche, pré-escola).

5.3. Matrículas por etapa

Este tópico objetiva análises sobre matrículas na Educação Infantil no geral e na área rural como uma etapa da Educação Básica. Seu escopo foi responder a três perguntas: como se situam as matrículas na Educação Infantil e em suas etapas no conjunto das matrículas na Educação Básica brasileira em 2010? Que posição ocupa a Educação Infantil brasileira ao se comparar o montante de suas matrículas àqueles de outros países latino-americanos? Vem ocorrendo uma expansão da matrícula na Educação Infantil em área rural equivalente à de área urbana?

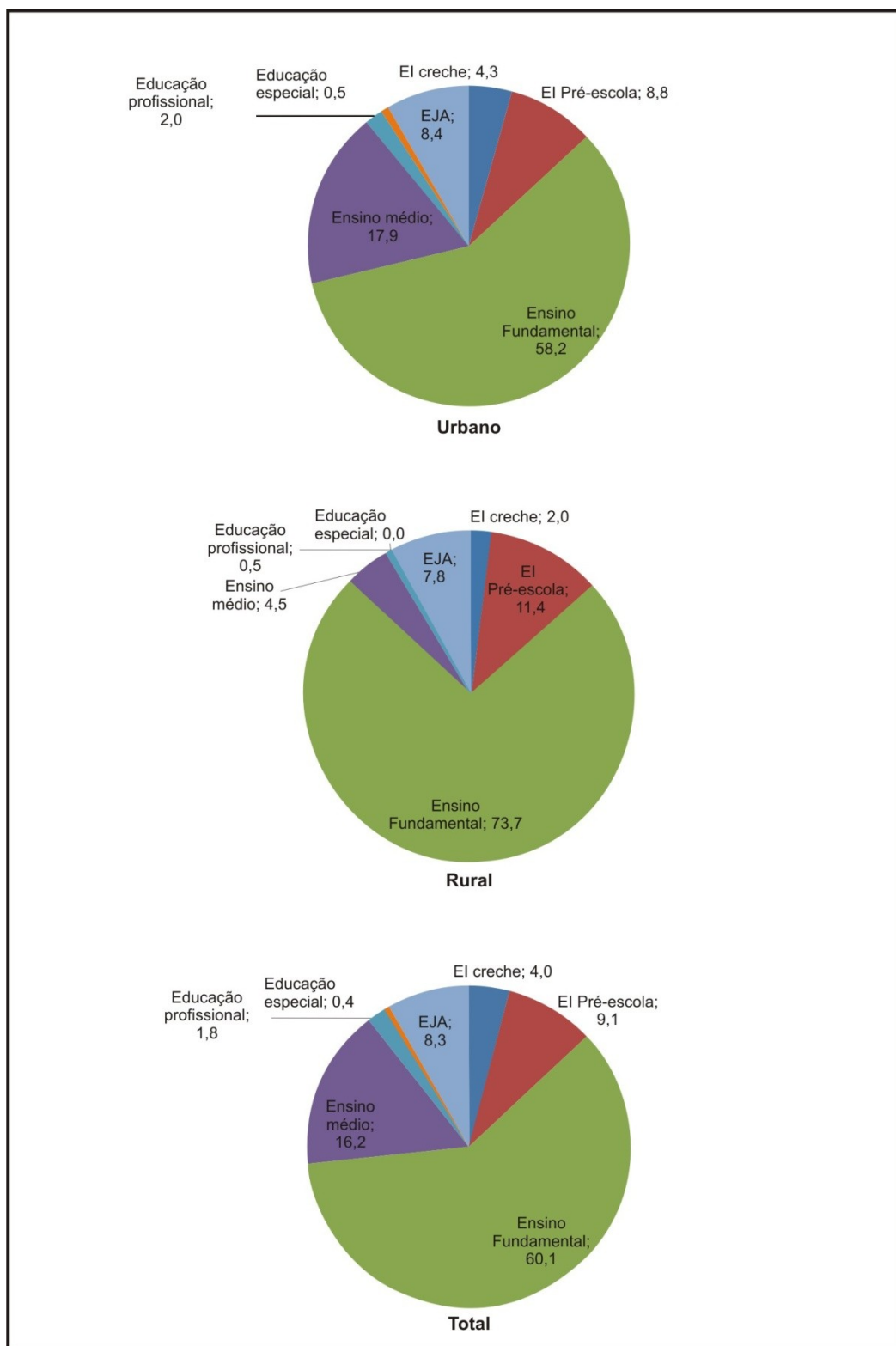
Como se percebe, neste tópico abriu-se um leque de comparações seja em perspectiva sincrônica, quanto diacrônica. Para tais comparações foram utilizadas informações **publicadas** nas *Sinopses Estatísticas da Educação Básica* 2000 e 2010.

³¹ Entre eles Urra (2011), Santos (2012) e Nazareth (2011).

Aqui é necessário alertar que as áreas rural e urbana são determinadas pela localização do **estabelecimento** onde ocorre a matrícula e não pelo local de residência do aluno.

Conforme a *Sinopse de 2010*, a Educação Básica brasileira registrava 51.549.889 matrículas, 87,5% em área urbana e 12,5% em área rural (6.437.958). Porém, as matrículas não se distribuem de modo equitativo por etapas e modalidades de ensino, não sendo também possível aplicar à distribuição a metáfora da pirâmide (uma larga base e um pico estreito). Com efeito, a creche, o ponto de entrada no sistema, ostenta um percentual de matrículas inferior (4%) a seu ponto de saída, o ensino médio (16,2%), etapas separadas por um populoso Ensino Fundamental (60,1%).

Gráfico 2. Matrículas na educação básica por etapas de ensino, modalidades e localização Brasil -2010



Configuração equivalente pode ser observada em área rural, onde os gargalos para a entrada e saída do sistema são bem mais estreitos do que em área urbana: a

creche acumula apenas 2,0% das matrículas da educação básica em área rural, percentual que sobe ligeiramente em área urbana (4,3%); no outro extremo, o ensino médio absorve 4,5% das matrículas da educação básica no rural e 17,9% das matrículas no urbano. Tal distribuição sugere que a creche se situa numa posição desvantajosa no âmbito da Educação Básica em ambas localizações. Tal posição não é compartilhada pela pré-escola, que absorve um percentual superior de matrículas em área rural (11,4%) do que em área urbana (8,8%) Porém, como se verá adiante, um alto percentual de matrículas na pré-escola está associado a crianças tendo 6 anos.

Uma outra forma de organizar os dados é calcular o percentual de matrículas em área rural no cômputo geral das matrículas em cada etapa de ensino.

Tabela 25. Matrículas na Educação Básica total e em área rural por etapas de ensino. Brasil, 2010.

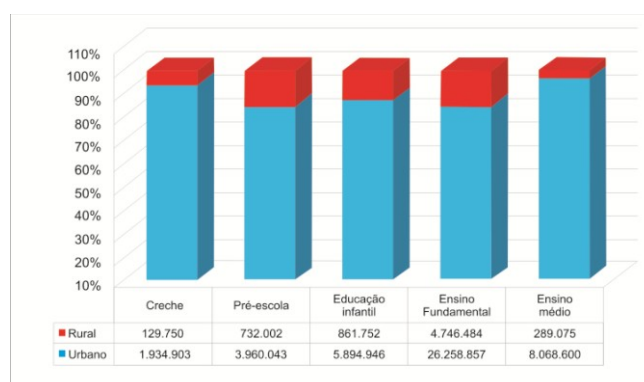
Total	Total	Rural	% *
Educação infantil	6.756.698	861.752	12,8
(Creche)	(2.064.653)	(129.750)	6,3
(Pré-escola)	(4.692.045)	(732.002)	15,6
Ensino fundamental	31.005.341	4.746.484	15,3
Ensino médio	8.357.675	289.075	3,5

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2010.

* Percentual rural/total de matrículas.

O gráfico ilustra a diferença entre matrículas na Educação Básica em região rural e região urbana.

Gráfico 3. Matrículas na Educação Básica total e em região rural por etapa de ensino. Brasil, 2010.



Observa-se que, no conjunto de matrículas em área rural, os percentuais mais elevados são observadas na pré-escola e no Ensino Fundamental. Isto sugere que tanto um como a outra são etapas mais valorizadas no âmbito das matrículas da Educação Básica no rural do que a creche e o Ensino Médio. Para uma reflexão prospectiva sobre este padrão, deve-se lembrar que a Emenda Constitucional 59/09 ampliou a obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, ou seja pré-escola e Ensino Médio.

Os dados referentes à matrícula na Educação Básica em área rural também podem ser analisados conforme sua distribuição pelas grandes regiões.

Tabela 26. Distribuição de matrículas na Educação Básica e na Educação Infantil por grandes regiões e localização. Brasil, 2010.

Regiões	Educação básica				Educação infantil			
	Total	%	Rural	%	Total	%	Rural	%
Norte	5.134.960	10,0	1.208.414	18,8	536.071	7,9	123.752	14,4
Nordeste	15.709.861	30,5	3.707.345	57,6	2.016.464	29,8	581.407	67,5
Sudeste	20.334.290	39,4	790.759	12,3	2.901.929	42,9	96.003	11,1
Sul	6.700.104	13,0	487.886	7,6	861.716	12,8	44.700	5,2
Centro-oeste	3.670.674	7,1	243.554	3,8	440.518	6,5	15.890	1,8
Total	51.549.889	100,0	6.437.958	100,0	6.756.698	100,0	861.752	100,0

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2010.

A distribuição do total de matrículas na Educação Básica e aquelas na Educação Infantil pelas regiões muito se assemelha: o maior número de matrículas se concentra na região Sudeste, seguida de perto da Nordeste e, em seguida, pelas regiões Sul, Norte e Centro-oeste. As regiões Nordeste e Sudeste concentram em torno de 70% das matrículas nacionais na Educação Básica e na Educação Infantil. O destaque da região Sudeste decai, porém, quando se focalizam as matrículas no rural. Com efeito, as regiões Nordeste e Norte acolhem mais de $\frac{3}{4}$ das matrículas rurais: 76,4% para o conjunto de matrículas rurais na Educação Básica e 85,5% na Educação Infantil. Apenas a região Nordeste sozinha acolhe 67,5% das matrículas na Educação Infantil em área rural.

Uma outra pergunta que se pode fazer é o quanto a matrícula rural representa em cada grande região tomada em si mesma.

Quadro 19. Percentual de matrículas em área rural por grandes regiões e nível/etapa de ensino. Brasil 2010.

Regiões	Percentual de matrículas em área rural		Percentual de população rural
	Educação básica	Educação infantil	
Norte	23,5	23,1	26,5
Nordeste	23,6	28,8	26,9
Sudeste	3,4	3,3	7,1
Sul	7,3	5,2	15,1
Centro-oeste	6,6	3,6	11,2
Total	12,5	12,8	15,7

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, 2010.

Os percentuais de matrículas em área rural na Educação Básica e na Educação Infantil são muito semelhantes na comparação inter-regional, sendo as regiões Norte e Nordeste as que apresentam valores mais altos de matrículas rurais. Ou seja, a repartição rural-urbana na matrícula da Educação Infantil segue as mesmas vicissitudes da Educação Básica no geral.

Por outro lado, os dados indicam diferencial importante inter-regional, sendo que as regiões Norte e Nordeste são as que ostentam maior percentual de matrículas rurais quando comparadas às urbanas. Assim, na Educação Básica como um todo e na Educação Infantil especificamente, as regiões Nordeste e Norte não só acolhem o maior número de matrículas rurais, como também são aquelas que ostentam maior percentual de rural entre suas matrículas. Tais tendências se relacionam, em parte, à distribuição da população área urbana e rural e à configuração do sistema de ensino regional.

Para se balizar o sentido desse perfil, será necessário confrontá-lo às taxas de frequência, nas quais se relacionam o número de matrículas ao número de crianças na faixa etária e a jornada escolar: conforme foi visto no capítulo anterior, as taxas de frequência são maiores no Sudeste para crianças de até 3 anos residindo em área urbana; no Nordeste encontramos taxas de frequência ligeiramente superiores para crianças de 4 e 5 anos de idade residindo em área urbana e mais notavelmente para crianças de área rural de até 5 anos. Por outro lado, foram observadas jornadas escolares com a duração inferior na região Nordeste como se discutirá adiante.

De qualquer forma, a distribuição de matrículas na área rural indica a complexidade para o enfrentamento da democratização da Educação Infantil no campo, quando se tem em mira as peculiaridades territoriais, socioeconômicas e educacionais das regiões Norte e Nordeste em cenário nacional: densidade populacional rarefeita

associada a uma intensa complexidade de acesso na região Norte, indicadores socioeconômicos e educacionais que indicam déficits históricos em ambas regiões³².

Focalizando, agora, exclusivamente a Educação Infantil, o *Censo da Educação Básica 2010* registrava, nessa etapa, 6.756.698 matrículas, 2.064.653 (30,6%) em creche e 4.692.045 (69,4%) em pré-escola. Isto é, as matrículas em pré-escola representam mais que o dobro das matrículas em creche, ou seja: a cada matrícula em creche corresponde 2,3 matrículas em pré-escola.

As administrações municipais são responsáveis por 65,2% das matrículas de creche e 74,8% daquelas de pré-escola. Portanto, no conjunto da Educação Infantil, os municípios assumem 71,8% das matrículas. Como havia sido apontado para os dados do IBGE, o setor público assume a imensa maioria das matrículas ou frequência em creche e pré-escola no Brasil.

O montante de matrículas na pré-escola, nomeadamente a pública, situa o Brasil em primeiro lugar no *ranking* latino-americano. Esta afirmação é sustentada por estatísticas sistematizadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura) referentes a 2009 e publicadas no *Global Education Digest 2011* (UNESCO/Institute for Statistics, 2011) para a educação “pré-primária” (conforme a nomenclatura do órgão), que não inclui a creche, tampouco informações específicas sobre a área rural.

Tabela 27. Indicadores selecionados relativos à educação “pré-primária” em países da América Latina, 2009.

Indicadores selecionados				
Países	Idade de ingresso	Duração	Matrículas (em mil)	% matrículas
Brasil	4	3	6.810	27
Argentina	3	3	1.429*	32
Chile	3	3	402*	56
Colômbia	3	3	1.372	30
Costa Rica	4	2	109	13
El Salvador	4	3	224	18
Guatemala	3	4	478*	19
Guiana	4	2	26	3
Honduras	3	3	227*	13
México	4	2	4.645	15

³² Tal padrão, que se relaciona fortemente à distribuição da população no geral e desta faixa etária de 0 a 6 anos, traz um alerta, como o fazem outros relatórios desta pesquisa: a produção de conhecimentos sobre Educação Infantil rural ou no campo se origina principalmente no Sudeste.

Nicarágua	3	3	221*	15
Panamá	4	2	91	18
Paraguai	3	3	155	30
Peru	3	3	1.276*	24
Suriname	4	2	17*	44
Uruguai	3	3	130*	36
Venezuela	3	3	1.328	19

Fonte: UNESCO Institute for Statistics (2011).

*Estimativas nacionais ou elaboradas pelo Instituto de Estatística da Unesco.

Ainda nesse exercício comparativo inicial, uma análise diacrônica joga luz sobre a expansão de matrículas na Educação Infantil brasileira na última década. Assim, tomando-se os devidos cuidados em decorrência de mudanças na legislação educacional e de procedimentos na coleta/processamento dos *Censos Escolares de 2000 e 2010*, é possível efetuar uma análise diacrônica referente à expansão do número de matrículas no período. Seria preferível usar-se a expressão “aumento do número de matrículas registradas” do que, simplesmente, aumento do número de matrículas, em decorrência de eventuais alterações no cadastro do INEP referente à Educação Infantil, particularmente à creche ³³. Porém, a expressão é longa e atravanca o texto. Daí ter sido simplificada.

Tabela 28. Matrículas em Educação Infantil por ano, etapa e dependência administrativa. Brasil, 2000 e 2010.

Etapa/ano	Total	Pública	Privada
Educação infantil 2000	5.083.196	3.614.411	1.423.785
2010	6.756.698	4.927.500	1.829.198
diferença	1.718.502	1.313.089	405.413
% da diferença	25,4	26,6	22,2
Creche 2000	916.864	582.238	334.626
Creche 2010	2.064.653	1.353.736	710.917
diferença	1.147.789	771.498	376.291
% da diferença	55,6	57,0	52,9
Pré-escola 2000	4.421.332	3.032.173	1.089.159
2010	4.692.045	3.573.764	1.118.281
diferença	270.713	541.591	29.122
% da diferença	5,8	15,2	2,6

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2000 e 2010.

³³ As principais mudanças se referem à eliminação dos dados do Censo Escolar das classes de alfabetização e à antecipação da idade de ingresso no Ensino Fundamental. Também deve-se considerar que, no período, estava ocorrendo um ajuste no cadastro de estabelecimentos de Educação Infantil do INEP.

Entre 2000 e 2010, os *Censos Escolares* registram um aumento de 1.718.502 matrículas na Educação Infantil. Tais matrículas não se distribuíram igualmente pelas etapas e dependências administrativas. Proporcionalmente, o crescimento foi mais intenso na etapa creche (55,6% de crescimento) e no setor público (26,6% de crescimento). Deve-se lembrar que a etapa creche não significa atendimento exclusivo de crianças de 0 a 3 anos.

Na Tabela 29, foram transcritos dados mais detalhados sobre tal crescimento.

Tabela 29. Aumento de matrículas em Educação Infantil entre 2000 e 2010 por etapa e dependência administrativa. Brasil.

Etapas/dependência	Aumento do número de matrículas (2000-2010)	
	N	%
Creche pública	771.498	44,9
Creche privada	376.291	21,9
Pré-escola pública	541.591	31,5
Pré-escola privada	29.122	1,7
Total	1.718.502	100,0

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2000 e 2010.

As 1.718.502 matrículas acrescidas em 10 anos à Educação infantil (171.850 por ano em média) ocorreram, principalmente, no setor público em creche (44,9%), seguida da pré-escola também pública (31,5%). O setor privado acolheu, principalmente, matrículas em creche e seu acréscimo foi mais reduzido que o do setor público. Apesar do aumento do número de matrículas em creches públicas, as taxas de frequência indicam que o montante não foi suficiente para cumprir o que fora instituído pelo Plano Nacional de Educação/PNE (2001-2010) para a creche que previa uma taxa de frequência de 50% em 2010.

Além disso, deve-se atentar, que nem sempre creche e pré-escola acolhem crianças na idade legalmente estipulada. Portanto, não é correto interpretar que este aumento do número de matrículas tenha sido destinado às crianças de até 3 anos. Como se observou, 32,3% das matrículas em creche em 2010 se destinaram a crianças de 4 a 6 anos. Outra informação importante a contextualizar tal dado provém do Censo Demográfico que, conforme análise anterior, registrou para a faixa de 0 a 3 anos um aumento de 1.346.821 crianças de 0 a 3 anos frequentando escola.

O aumento do número de matrículas em creche e pré-escola, no período 2000-2010, não foi uniforme pelas grandes regiões, conforme apontam os dados abaixo.

Tabela 30. Matrículas em Educação Infantil por etapa, anos e grandes regiões. Brasil.

	Creche			Pré-escola		
	2000	2010	% da diferença	2000	2010	% da diferença
Norte	47.026	84.883	44,6	30.7947	451.188	31,7
Nordeste	239.800	454.001	47,2	1.320.845	1.562.463	15,5
Sudeste	418.304	1.030.315	59,4	1.981.774	1.871.614	-5,5
Sul	156.539	355.904	56,0	567.402	505.812	-10,9
Centro-oeste	55.195	139.550	60,4	243.364	300.968	1,2
Total	916.864	2.064.653	55,6	4.421.332	4.692.045	5,8

Fonte: *Sinopse Estatística da Educação Básica 2000 e 2010*.

No que tange à etapa creche, as regiões Sudeste (59,4%), Sul (56,0%) e Centro-oeste (60,4%) apresentaram um aumento ligeiramente superior ao da média nacional (55,6%); ao contrário, as regiões Norte e Nordeste ostentaram um aumento ligeiramente inferior ao da média nacional.

Na pré-escola, o aumento do número de matrículas apresenta tendência diversa: em duas regiões – Sul e Sudeste – ocorreu decréscimo do número de matrículas na pré-escola; na região Centro-oeste, o número de matrículas na pré-escola aumentou muito pouco no período (1,2%); nas regiões e Norte e Nordeste o aumento foi mais significativo (31,7% e 15,5% respectivamente).

Tal diversidade no padrão do aumento do número de matrículas suscita algumas hipóteses interpretativas, dentre elas: a alteração do número de crianças de 0 a 6 anos residindo na região; as etapas de ensino nas quais as crianças de 6 anos estão matriculadas; a extensão da oferta no início do período, a duração da jornada escolar, bem como, evidentemente, a ênfase na expansão da oferta da Educação Infantil no período e sua relação com a melhoria da qualidade.

Quando, porém, se integra a variável localização da matrícula, se rural ou urbana, o perfil nacional traçado até então se altera nitidamente: em consonância com a distribuição da população, as matrículas na Educação Infantil em localização rural representam apenas 12,7%, das matrículas nesta etapa com intensa defasagem em relação à creche. Com efeito, as matrículas rurais em creche representam 6,3% do total de matrículas em creche e as na pré-escola rural 15,6% da matrícula total nesta etapa. Ou dito de outra forma, em área rural foram contabilizadas pelo *Censo Escolar 2010*, 861.752 matrículas em Educação Infantil, 15,1% das quais se referem à creche e 84,9% se referem à pré-escola. As regiões que apresentaram incremento menor em matrículas

de creches no rural foram o Norte e o Nordeste, as que ostentam, por outro lado, maior crescimento do número de matrículas em Educação Infantil no geral. Além disso, comparando o aumento do número de matrículas em cada região no período 2000 a 2010, observa-se que o da creche no rural foi menor que o da creche no urbano.

De uma perspectiva comparativa entre os anos 2000 e 2010, observa-se, em área rural, um perfil de aumento do número de matrículas diverso daquele anteriormente apontado para a Educação Infantil nacional.

Tabela 31. Matrículas em Educação Infantil por etapa, localização, grandes regiões e ano. Brasil 2000 e 2010.

Regiões	Creche no urbano			Creche no rural		
	2000	2010	% da diferença	2000	2010	% da diferença
Norte	39.084	75.564	48,3	7.942	9.319	14,8
Nordeste	182.667	360.750	49,4	57.133	93.251	38,7
Sudeste	411.660	1.012.175	59,3	6.644	18.140	63,4
Sul	152.092	348.325	56,3	4.447	7.579	41,3
Centro-oeste	4.931	138.089	96,4	588	1.461	59,8
Total	840.110	1.934.903	56,6	76.754	129.750	40,8
	Pré-escola no urbano			Pré-escola no rural		
	2000	2010	% da diferença	2000	2010	% da diferença
Norte	248.615	336.755	26,2	59.332	114.433	48,2
Nordeste	958.055	1.074.307	10,8	362.790	488.156	25,7
Sudeste	1.892.438	1.793.751	-5,2	89.336	77.863	-12,8
Sul	520.350	468.691	-9,9	47.048	37.121	-21,1
Centro-oeste	232.114	286.539	19,0	11.250	14.429	22,0
Total	3.851.576	3.960.043	2,7	569.756	732.002	22,2

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2000 e 2010.

Nota-se um percentual de crescimento mais alto para creches no urbano que para aquelas no rural, principalmente no Sudeste e no Sul, regiões que ostentam decréscimo de matrículas em 2010 na pré-escola, quando comparadas às de 2000. Nesta etapa Educação Infantil, os índices de crescimento mais altos no urbano e rural ocorreram nas regiões Centro-oeste, Norte e Nordeste. Notar o intenso aumento de matrículas em creches urbanas no Centro-oeste entre 2000 e 2010, região que ostentava um número muito reduzido de matrículas em 2000: apenas 4.931).

5.4. Matrículas por área de residência e idade das crianças

A introdução do cadastro do aluno nos procedimentos do INEP relativos ao Censo Escolar permite que se apreendam algumas características das crianças conforme sua

área de residência e idade. Aqui, não mais se trata da matrícula em estabelecimento na área rural, mas da matrícula de crianças *residentes* em área rural. Portanto, esta pesquisa iluminou uma característica importante das condições de escolarização das crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural: um número significativo frequenta creches e escolas localizadas em área urbana. Considerando-se o conjunto de matrículas de crianças de 0 a 6 anos em Educação Básica em 2010 – um total de 8.179.685 – observou-se que 98,7% das matrículas de crianças urbanas ocorre em creches e escolas urbanas e 76,3% de matrículas de crianças de áreas rurais se situam em creches e escolas em área rural. Dito de outro modo, um percentual e número reduzidos de crianças de áreas urbanas (89.889 matrículas ou 1,3%) frequentam creches e escolas em áreas rurais, mas um percentual e número expressivos de crianças residentes em área rural frequentam creches e escolas em área urbana (302.995 matrículas ou 23,7%). Ou seja, quase $\frac{1}{4}$ de matrículas de Educação Infantil de crianças de até 6 anos de idade residentes em área rural ocorre em estabelecimentos urbanos. Os dados apontam, então, para uma outra situação “fora do lugar” mais intensa para as crianças residindo no rural e, também, para as crianças tendo menos de 3 anos de idade: na faixa etária de até 1 ano, 52,1% das matrículas de crianças residentes em área rural ocorrem em área urbana; na idade de 2 anos, o percentual cai para 41,8% e, aos 3 anos, atinge 26,9%, percentual que cairá apenas 2 ou 3 pontos até os 6 anos.

Tabela 32. Matrículas de crianças de até 6 anos em creche e escola por faixa etária, localização de residência do aluno e da escola. Brasil, 2010.

Idade e localização da residência		Localização da escola					
		Urbano		Rural		Total	
		N	%	N	%	N	%
0 a 3 anos	Urbano	1.408.379	99,2	11.098	0,8	1.419.477	20,6
	Rural	36.646	31,7	78.945	68,3	115.591	9,0
	Total	1.445.025	94,1	90.043	5,9	1.535.068	18,8
4 a 6 anos	Urbano	5.403.270	98,6	78.791	1,4	5.482.061	79,4
	Rural	266.309	22,9	896.247	77,1	1.162.556	91,0
	Total	5.669.579	85,3	975.038	14,7	6.644.617	81,2
Total	Urbano	6.811.649	98,7	89.889	1,3	6.901.538	84,4
	Rural	302.955	23,7	975.192	76,3	1.278.147	15,6
	Total	7.114.604	87,0	1.065.081	13,0	8.179.685	100,0

Fonte: microdados do Censo Escolar 2010 (tabela 3.16, anexo matrículas INEP).

Este padrão de matrículas e a própria dispersão da área rural sugerem um esforço suplementar de crianças e famílias residentes no rural para terem acesso à educação. Por outro lado, apontam que para matrículas de crianças de área rural com menos de 3 anos, um expressivo percentual é preenchido por vagas em estabelecimentos urbanos. Algumas hipóteses podem ser levantadas, mas que, para serem elucidadas, serão necessários estudos mais aprofundados do que este. Entre outras, sugere-se que:

- as crianças com menos de 3 anos de área rural, matriculadas em estabelecimentos urbanos são filhas sobretudo de mães que trabalham em área urbana;
- a moradia de crianças com menos de 3 anos de área rural matriculadas em estabelecimentos urbanos esta localizada às bordas do perímetro urbano;
- a não disponibilidade de vagas em creches com qualidade e acessibilidade em área rural dificulta mais a matrícula de crianças com menos de 3 anos em decorrência da necessidade e das condições do transporte em área rural;
- as denominadas creches no rural tendem a priorizar matrículas de crianças com mais de 3 anos.

Assim, para um percentual significativo de crianças pequenas residindo em área rural, nota-se defasagem entre o local de residência e estabelecimento. Essa defasagem, que contraria paradigmas da Educação do Campo na medida em que pode dificultar ou impedir a construção de processos identitários próprios às culturas e subjetividades do campo, tem sido uma das escapatórias ou solução para cumprir parte do direito à educação. E para este cumprimento, o transporte escolar público tem sido usado para viabilizar percursos entre a residência e o local de estudos, particularmente nos casos de matrículas de crianças do rural, questão que será tratada adiante.

Uma outra maneira de se apreender se as crianças estão fora do lugar é analisar a adequação idade e etapa, conforme institui a legislação: creche para crianças de até 3 anos; pré-escolas entre 4 e 5 anos, eventualmente 6 (considerando-se a transição) e Ensino Fundamental a partir dos 6 anos. Para essa análise, extrapolamos a idade de 6 anos, visando identificar matrículas de crianças com maior idade na creche e na pré-escola. Visando facilitar a leitura as informações, foram divididas em quatro tabelas: duas

referentes a matrículas de crianças de até 6 anos (32 e 35) e duas referentes a crianças de 7 a 9 anos (34 e 36).

Tabela 33. Matrículas em creche e escola de crianças de 0 a 6 anos, por idade, etapa e localização da residência. Brasil, 2010.

Etapa		Localização da residência								
		Urbano			Rural			Total		
		N	%1	%2	N	%1	%2	N	%1	%2
Menos de 1 ano	Creche	5.934	93,5	0,3	411	6,5	0,2	6.345	95,2	0,3
	Pré-Escola	84	84,8	0,0	15	15,2	0,0	99	1,5	0,0
	Ensino Fundamental	186	83,4	0,0	37	16,6	0,0	223	3,3	0,0
	Total	6.204	93,1	0,1	463	6,9	0,0	6.667	100,0	0,1
1 ano	Creche	170.723	96,0	9,0	7.197	4,0	4,3	177.920	99,3	8,6
	Pré-Escola	821	85,8	0,0	136	14,2	0,0	957	0,5	0,0
	Ensino Fundamental	277	71,8	0,0	109	28,2	0,0	386	0,2	0,0
	Total	171.821	95,8	2,5	7.442	4,2	0,6	179.263	100,0	2,2
2 anos	Creche	403.939	94,7	21,2	22.668	5,3	13,4	426.607	97,0	20,6
	Pré-Escola	11.982	93,2	0,3	872	6,8	0,1	12.854	1,6	0,3
	Ensino Fundamental	309	68,5	0,0	142	31,5	0,1	451	0,4	0,0
	Total	416.230	94,6	6,1	23.682	5,4	1,9	439.912	100,0	5,5
3 anos	Creche	728.229	92,1	38,3	62.814	7,9	37,2	791.043	87,8	38,2
	Pré-Escola	88.499	81,4	2,3	20.287	18,6	2,4	108.786	17,8	2,3
	Ensino Fundamental	644	56,2	0,1	502	43,8	0,2	1.146	0,1	0,1
	Total	817.372	90,7	12,0	83.603	9,3	6,6	900.975	100,0	11,2
4 anos	Creche	546.098	89,3	28,7	65.591	10,7	38,8	611.689	38,6	29,5
	Pré-Escola	808.043	83,5	21,2	160.120	16,5	19,0	968.163	61,1	20,8
	Ensino Fundamental	1.472	37,5	0,1	2.458	62,5	1,0	3.930	0,2	0,3
	Total	1.355.613	85,6	20,0	228.169	14,4	18,0	1.583.782	100,0	19,7
5 anos	Creche	38.070	82,8	2,0	7.889	17,2	4,7	45.959	2,0	2,2
	Pré-Escola	1.827.209	82,2	47,9	395.240	17,8	47,0	2.222.449	97,1	47,7
	Ensino Fundamental	10.647	51,1	1,0	10.177	48,9	4,0	20.824	0,9	1,6
	Total	1.875.926	81,9	27,7	413.306	18,1	32,6	2.289.232	100,0	28,4

6 anos	Creche	9.433	79,1	0,5	2.496	20,9	1,5	11.929	0,5	0,6
	Pré-Escola	1.079.585	80,3	28,3	264.685	19,7	31,5	1.344.270	50,7	28,9
	Ensino Fundamental	1.051.562	81,2	98,7	243.109	18,8	94,8	1.294.671	48,8	98,0
	Total	2.140.580	80,8	31,6	510.290	19,2	40,3	2.650.870	100,0	32,9
Total	Creche	1.902.426	91,8	28,0	169.066	8,2	13,3	2.071.492	25,7	25,7
	Pré-Escola	3.816.223	81,9	56,3	841.355	18,1	66,4	4.657.578	57,9	57,9
	Ensino Fundamental	1.065.097	80,6	15,7	256.534	19,4	20,2	1.321.631	16,4	16,4
	Total	6.783.746	84,3	100,0	1.266.955	15,7	100,0	8.050.701	100,0	100,0

Fonte: microdados do Censo Escolar 2010 (tabela 2-4, anexo matrículas INEP).

Tabela 34. Matrículas em creche e escola de crianças de 7 a 9 anos por idade, etapa e localização da residência. Brasil 2010.

Etapa		Localização da residência					
		Urbano		Rural		Total	
		N	%	N	%	N	%
7 anos	Creche	921	0,0	228	0,0	1.149	0,0
	Pré-Escola	22.134	1,0	10.791	1,9	32.925	1,1
	Ensino Fundamental	2.283.391	99,0	570.139	98,1	2.853.530	98,8
	Total	2.306.446	100,0	581.158	100,0	2.887.604	100,0
8 anos	Creche	352	0,0	115	0,0	467	0,0
	Pré-Escola	4.104	0,2	2.620	0,4	6.724	0,2
	Ensino Fundamental	2.368.284	99,8	605.412	99,6	2.973.696	99,8
	Total	2.372.740	100,0	608.147	100,0	2.980.887	100,0
9 anos	Creche	250	0,0	53	0,0	303	0,0
	Pré-Escola	2.224	0,1	1.103	0,2	3.327	0,1
	Ensino Fundamental	2.460.320	99,9	630.019	99,8	3.090.339	99,9
	Total	2.462.794	100,0	631.175	100,0	3.093.969	100,0
Total	Creche	1.523	0,0	396	0,0	1.919	0,0
	Pré-Escola	28.462	0,4	14.514	0,8	42.976	0,5
	Ensino Fundamental	7.111.995	99,6	1.805.570	99,2	8.917.565	99,5
	Total	7.141.980	100,0	1.820.480	100,0	8.962.460	100,0

Fonte: microdados do Censo Escolar 2010 (tabela 2.4, anexo matrículas INEP)

Tabela 35. Matrículas em creche e escola de crianças de até 6 anos, por idade e localização da residência. Brasil 2010.

	Localização da residência
--	---------------------------

	Urbano		Rural		Total	
	N	%	N	%	N	%
Menos de 1 ano	6.204	0,1	463	0,0	6.667	0,1
1 ano	171.821	2,5	7.442	0,6	179.263	2,2
2 anos	416.230	6,1	23.682	1,9	439.912	5,5
3 anos	817.372	12,0	83.603	6,6	900.975	11,2
4 anos	1.355.613	20,0	228.169	18,0	1.583.782	19,7
5 anos	1.875.926	27,7	413.306	32,6	2.289.232	28,4
6 anos	2.140.580	31,6	510.290	40,3	2.650.870	32,9
Total	6.783.746	100,0	1.266.955	100,0	8.050.701	100,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 2.5, anexo matrículas INEP).

Tabela 36. Matrículas em creche e escola de crianças de 7 a 9 anos, por idade e localização da residência. Brasil 2010.

	Localização da residência					
	Urbano		Rural		Total	
	N	%	N	%	N	%
7 anos	2.306.446	32,3	581.158	31,9	2.887.604	32,2
8 anos	2.372.740	33,2	608.147	33,4	2.980.887	33,3
9 anos	2.462.794	34,5	631.175	34,7	3.093.969	34,5
Total	7.141.980	100,0	1.820.480	100,0	8.962.460	100,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 2.6, anexo matrícula INEP).

Os dados acima, por distribuição simples das idades das crianças associadas às matrículas por etapas de ensino, permitem duas análises complementares: uma que verifica a distribuição por idade, isto é, qual o percentual de matrícula em cada uma das três etapas consideradas (creche, pré-escola e Ensino Fundamental); a outra que efetua o inverso, ou seja, qual o percentual das diferentes idades em cada uma das etapas de ensino.

Analisando os dados a partir da ótica das idades das crianças associadas às matrículas, observa-se que o maior percentual de matrículas para todas as idades ocorre exatamente na etapa prevista por lei, com exceção da idade de seis anos. No Ensino Fundamental, o percentual varia de 49,1% aos 6 anos a 99,9%, aos 9 anos. Os percentuais mais baixos de acordo idade-etapa ocorrem nas matrículas referentes a idades de transição: aos 4 anos e aos 6 anos. Assim, um bom número de matrículas de crianças de 4 anos ocorre ainda em creche (38,6%), ao passo que a quase totalidade das matrículas de crianças de 5 anos ocorre em pré-escola (97,1%). Além disso, nota-se uma nítida diferença entre o rural e o urbano: desde o primeiro corte etário, nota-se nas matrículas de crianças residindo no rural a tendência a que um percentual maior (ligeiro) ocorra em etapas mais adiantadas, “escapando” da creche. Assim, localizam-se matrículas de crianças do rural no Ensino Fundamental a partir do 1º ano de vida. Para as idades iniciais até os 2 anos, poder-se-ia sugerir a ocorrência de erros de codificação que teriam escapado à crítica das respostas ou do processamento. Porém, apesar de reduzidos, os números vão crescendo regularmente à medida que a idade aumenta, sugerindo uma tendência. Propõe-se, como interpretação, a reduzida presença de creches e sua dispersão pela área rural, bem como a adoção, nesse contexto, da prática de turmas multi-etapas.

Quando se efetua a análise da distribuição das idades pelas etapas, observa-se, entre outros aspectos, a reduzidíssima presença de matrículas das crianças menores de 2 anos, em área urbana, mas principalmente na rural. São várias as estratégias de cálculo que se poderia usar para evidenciar a reduzida presença de matrículas de crianças com menos de 2 anos no sistema educacional brasileiro, particularmente em área rural: no conjunto do urbano e do rural, são apenas 185.930 matrículas de crianças de até 2 anos, ou seja, 0,4% do total de 54.131.255 matrículas registradas em 2010 na Educação Básica; são apenas 7.905 (0,1%) matrículas de crianças de até 2 anos

residindo em área rural diante do total de 6.437.958 matrículas da Educação Básica no rural.

A despeito de tão reduzido acesso de crianças pequenas à educação, foram reduzidas as pesquisas que se voltaram para escutar pais e mães, urbanos e rurais, quanto a suas concepções ou expectativas referentes à melhor forma de cuidado e educação das crianças pequenas, até 3 ou 4 anos de idade. No urbano, pesquisas recentes escutando pais-homens (Galvão, 2009) ou mães dos estratos médios (Laviola, 2010) da região metropolitana de São Paulo, bem como professoras de curso superior de Pedagogia da mesma região, apontam para a persistência de uma crítica latente ou aberta à creche pública como instância privilegiada de educação e cuidado da criança pequena das camadas médias. Porém, como se viu na pesquisa extensa da IPSOS (2012), boa parte das pessoas entrevistadas consideravam a educação dispensada pela creche tão importante quanto aquela dispensada pelas mães.

Em área rural, os estudos são ainda mais raros, sendo a dissertação de mestrado de Martins (2006) uma das únicas referências. O estudo, realizado na “comunidade rural de São José, Município ao Braço do Norte, em Santa Catarina”, ao investigar 46 famílias com crianças de até 4 anos, apreendeu que a mãe é a principal cuidadora (89,1% das mães escutadas) das crianças de até 4 anos naquela comunidade.

Apesar de a localidade pesquisada não dispor de creche, boa parte das famílias (60,9%) conhece o direito à educação das crianças de 0 a 3 anos, porém um menor número (41,3%) sabia que esse direito era extensivo às crianças residindo em área rural. Não obstante, quando indagadas sobre o “tipo de ajuda a família gostaria que fosse oferecida pela administração pública”, 44 das 46 famílias “explicitaram pelo equipamento creche” (Martins, 2006, p.114).

Naquela comunidade, foi possível apreender que a expectativa por creche estava associada à busca de “nova opção de trabalho no meio urbano e, com isso, poder contribuir na renda familiar” (MARTINS, 2006, p. 115). Benvinda enquanto alternativa para permitir o trabalho materno, a creche, enquanto instituição de educação pública, pode se tornar ameaçadora “pela proximidade de convívio maior com outras crianças, com experiências diversas” (MARTINS, 2006, p. 115).

Sendo a creche tema de reduzida visibilidade midiática (NAZARETH, 2011), apresentado como em situação de crise permanente (SANTOS, 2012), sem dispor de exemplos a serem visitados na proximidade, resta a pergunta: como os adultos, homens

e mulheres, residentes em área rural constroem suas concepções, imagens ou representações sobre a creche? Talvez uma das formas de informação seja via reivindicação dos movimentos do campo, principalmente os de mulheres. Por exemplo, a Educação Infantil e as creches foram explicitamente mencionadas nas reivindicações referentes a “Serviços e Equipamentos Públicos no meio rural” (tópicos 98, 121 e 122 da *Pauta da Marcha das Margaridas 2011*).

Serviços e Equipamentos Públicos no Meio Rural

98. Criar as condições necessárias para assegurar às filhas e filhos das mulheres trabalhadoras do campo e da floresta o atendimento em período integral em creches e escolas de educação infantil, de modo a possibilitar a inserção produtiva e autonomia econômica das mulheres (Pauta Marcha das Margaridas, 2011).

Porém, a despeito desta mobilização das mulheres, a *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária* (MEC, INEP, MDA, INCRA, PRONERA, 2005), ao informar a caracterização dos assentamentos conforme as instalações de uso comunitário disponíveis, identificou um número reduzido de creches, muito menor que o de campos de futebol e de igrejas.

Quadro 20. Caracterização dos assentamentos segundo as instalações de uso comunitário existentes (%). Brasil e grandes regiões, 2004.

Local	Geral	Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
Escola	68,5	82,8	78,1	45,2	39,2	56,7
Campo de futebol	60,2	58,9	64,7	42,9	63,9	54,0
Açude / barragem / poço	49,8	27,6	68,7	55,5	33,2	31,1
Igreja	46,6	62,0	36,8	46,1	50,1	54,1
Casa de farinha e outras beneficiadoras, para processamento da produção como: fábricas de doces, compotas, embutidos, câmaras de resfriamento de leite etc.	37,0	31,6	43,2	44,5	17,9	36,5
Barracão / centro comunitário	32,1	38,0	20,1	53,0	37,1	46,2
Armazém, silo, paiol	14,3	6,2	22,2	7,5	11,2	6,2
Posto de saúde	13,6	16,5	11,2	19,6	7,2	19,4
Cozinha	12,9	10,9	6,4	20,3	24,1	22,1
Tanques de piscicultura, granja, pocilga ou outras instalações usadas para a criação animal	10,2	3,8	14,8	11,0	7,0	7,0
Creche	4,4	2,0	7,4	3,2	1,6	1,1
Estufa, viveiro de mudas para produção agrícola	3,3	2,7	2,8	5,5	4,6	3,5

Quadras poli-esportivas	3,2	3,4	1,5	6,4	4,6	5,5
Outras	6,6	3,6	6,8	8,7	9,5	6,2
Nenhuma	4,8	4,2	2,8	4,1	10,4	7,4

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA (2005, p.140).

Nota: o respondente pôde assinalar mais de uma categoria de resposta.

Portanto, para se implementar de fato o direito à educação de crianças de até 3 anos de idade, particularmente em área rural, o caminho a percorrer é longo e complexo, se incluir o uso de transporte coletivo. Isto é, esta pesquisa, ao suscitar a reflexão sobre as tensões entre as diversas expectativas envolvendo os atores envolvidos no debate e nas práticas relativas à Educação Infantil no rural, no campo ou do campo, não omite o tema transporte. O uso de transporte escolar para que crianças de área rural se desloquem para frequentar creche e pré-escola em área urbana amplifica tensões. O transporte pode se constituir em um entrave a mais para que crianças de até 3 anos frequentem a creche.

5.4.1. Transporte

Os dados do *Censo Escolar 2010* contêm informações sobre o uso de transporte de crianças de até 6 anos associadas a matrículas em Educação Básica. Porém, não contém informações sobre o trajeto do transporte, se intra área rural (um modelo reivindicado) ou se entre área rural e urbana. Não obstante esta ausência, os dados do *Censo Escolar 2010* sugerem que parte importante da matrícula de crianças de até 6 anos residentes em área rural é viabilizada pelo transporte público: enquanto 4,8% de matrículas de área urbana de crianças de até 6 anos usam transporte público, para matrículas de crianças de área rural, este percentual sobe para 33,4%. Aqui, também, notou-se diferenças entre as idades, conforme dados transcritos na tabela abaixo

Tabela 37. Percentual de matrículas de crianças de 0 a 6 anos que usam transporte escolar público por localização de moradia. Brasil, 2010.

Idades	Utiliza transporte	
	Urbano (%)	Rural (%)
0 a 3	2,5	20,8
4 a 5	5,0	31,2
6	5,9	38,9
Total	4,8	33,4

Conforme o Art. 3º da Resolução nº 2 (28/04/2008) da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. Adotando-se tal dispositivo, 33,4% das matrículas de crianças escolares de até 6 anos em 2010 estavam em situação irregular. Não se dispõe de informações complementares sobre a qualidade do transporte escolar usado pelas crianças nas informações coletadas pelo *Censo Escolar 2010*³⁴. Sabe-se, por outro lado, que em 2009, foi publicada a Medida Provisória 455/2009 que ampliou o “Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar” (PNATE) para toda a Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. O PNATE complementa outro programa também voltado ao transporte escolar em área rural, o “Caminho da Escola”, criado em 2007 e que consiste em linha de crédito especial aos estados e municípios para esse fim. Porém, não se dispõe de avaliações desses programas.

Deve-se assinalar, ainda, que, para a quase totalidade das matrículas, é o município o responsável pelo transporte urbano, com apoio do FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação).

5.4.2. Sexo, cor/raça e necessidade especial

As três variáveis adscritas mencionadas no título deste tópico estão associadas a maior ou menor acesso à Educação Básica. De um modo geral, no Brasil, as mulheres apresentam melhores indicadores educacionais que os homens, percorrendo uma trajetória escolar mais longa em anos, etapas e níveis, porém mais rápida em seu término com sucesso (ROSEMBERG E MADSEN, 2011). A Educação Infantil urbana e rural não apresenta exatamente o mesmo padrão de distribuição das matrículas por sexo da criança, apesar de as diferenças serem mínimas: não mais que dois pontos percentuais. Em área urbana, as matrículas de meninos excede às de meninas; em área rural, observa-se o contrário.

³⁴ A Sinopse da Educação Básica 2009 publicou uma parte específica sobre transporte escolar que desapareceu das sinopses seguintes.

Tabela 38. Porcentagem de matrículas de crianças de 0 a 6 anos por sexo, idade e localização da residência. Brasil, 2010.

Sexo	0 a 3			4 a 6			Total		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Masculino	51,8	49,2	51,6	51,0	49,1	51,0	51,2	50,9	51,1
Feminino	48,2	50,8	48,4	49,0	50,9	49,0	48,8	49,1	48,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 3.2 anexo matrículas INEP).

A literatura acadêmica brasileira disponível sobre Educação Infantil e gênero não tem focalizado a área rural, tampouco esta persistente e pequena diferenciação masculino-feminino nas matrículas em Educação Infantil³⁵.

Se a variável sexo tem sido sempre informada pelos responsáveis pelas crianças matriculadas, o mesmo não ocorre com a variável cor-raça: 25% das matrículas não comportam informações sobre cor ou raça das crianças a elas associadas. A despeito dos limites impostos pela expressiva ausência de informação sobre este quesito, foi organizada tabela sobre cor/raça da criança declarada pelos pais. De modo equivalente ao que ocorreu com a Educação do Campo, a reflexão e o debate sobre a Educação Infantil no contexto das relações raciais têm recebido pequena atenção pública, atenção que se revigora nos últimos anos com o Projeto Formação da Rede em Prol da Igualdade Racial, parceria entre a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), a COEDI/SEB/MEC e o CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, Bento, 2011).³⁶

De um modo geral, a produção acadêmica e ativista focaliza, sobretudo, a reprodução de estereótipos e preconceitos raciais no contexto escolar e sua superação pela educação para a igualdade racial. Pouca atenção tem sido dada a análise macro em busca de desigualdades no acesso e na qualidade da Educação Infantil usufruída pela população negra.

Desde 2005, o Censo Escolar investiga a cor/raça de alunos e professores, em consonância com reivindicações do movimento negro (ROCHA E ROSEMBERG, 2008). O alto índice de não resposta (25,0%) deveria ser objeto da atenção dos gestores do

³⁵ Para uma revisão de literatura sobre Educação infantil e gênero referir-se a Faria (2006).

³⁶ Alguns trabalhos são frequentemente mencionados pela literatura: Rosenberg (1991); Cavalleiro (2000); Dias (2007); Oliveira (2004). Referir-se, também, à coletânea *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídico, conceituais* (Bento, 2011).

Censo Escolar³⁷ em diálogo com os movimentos negros e estudiosos das relações raciais.

Tabela 39. Porcentagem de matrículas de crianças de 0 a 6 anos por idade, em área e localização da residência. Brasil, 2010.

Cor/raça	0 a 3			4 a 6			Total		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Branca	44,6	24,4	43,1	38,2	21,9	35,3	39,5	22,1	36,8
Negra*	28,6	48,8	30,1	36,4	51,5	39	34,8	51,2	37,4
Não declarada	26,3	25,6	26,3	24,5	24,5	24,7	25,1	24,6	25,2
Outras **	0,5	1,2	0,5	0,9	2,1	2,1	0,6	2,0	0,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 3.3 anexo INEP).

*Conjunto de matrículas de crianças declaradas pretas ou pardas.

** Matrículas de crianças declaradas amarelas e indígenas.

Analisando-se a tabela acima, e considerando-se o alto grau de incerteza na distribuição dos 25,0% que não declararam a cor/raça da criança que estava sendo matriculada, observa-se uma diversidade conforme a idade e a localização da residência da criança. Entre as matrículas de crianças de até 3 anos em área urbana, o percentual de brancos é superior e em área rural é o percentual de matrículas de crianças declaradas negras que é superior; entre matrículas de crianças de 4 a 6 anos em área urbana, os percentuais de matrículas de crianças declaradas brancas e negras é bastante similar, porém em área rural o de matrículas de crianças declaradas negras é superior ao de matrículas de crianças brancas. Considerando-se o conjunto de matrículas, nota-se apenas em área rural o predomínio daquelas associadas a crianças negras (51,5%). Conforme observado nas taxas de frequência a partir dos dados coletados pelo IBGE, não foram notados diferenciais raciais significativos entre crianças brancas e negras.

O fato de se declararem pretas e pardas (ou assim classificarem seus filhos), e comporem, então, o segmento negro para fins descritivos e analíticos, não significa, porém, que tais pessoas assumam identidade política ou cultural como negros ou afrodescendentes. Mesmo assim, vale a reflexão de que em Educação Infantil, em contexto rural brasileiro, a maioria das pessoas que declararam a cor/raça de crianças de 0 a 6 anos sob sua responsabilidade o fizeram como pretas ou pardas. Isto pode

³⁷ Silva (2011), em instigante pesquisa, relata cena de constrangimento em observação de matrículas em escola do Rio de Janeiro. Silva (2012), em pesquisa em andamento, informa que a Associação de Pesquisadores Negros em seu formulário de registro de associados não solicita declaração de cor/raça.

estimular uma reflexão sobre as propostas pedagógicas relativas à educação para igualdade racial.³⁸

O *Censo Escolar 2010* indagou, também, se as crianças associadas às matrículas eram portadoras de alguma necessidade especial. Os percentuais encontrados para a resposta positiva variaram entre 0,6% a 1,1%, não se notando tendências específicas para áreas rural ou urbana.

Também são reduzidos os percentuais de matrículas da Educação Infantil na modalidade de ensino especial e que variam, no campo e na cidade de 0,1% a 0,8% respectivamente, sem que se note uma diferenciação sistemática entre o rural e o urbano.

Da mesma forma que outros temas aqui tratados, a literatura específica sobre o atendimento a crianças portadoras de necessidades especiais no campo é muito reduzida, conforme estado das artes “Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT15” (CAIADO E MELETTI, 2011).³⁹

Quadro 21. Matrículas em Educação Infantil de crianças de 0 a 6 anos, por idade, localização da residência e variáveis selecionadas referentes a necessidades especiais. Brasil, 2010.

Idade/área	Apresenta necessidades especiais	Matrícula em modalidade especial
0 a 3 anos		
Urbana	0,8	0,5
Rural	1,1	0,8
Total	0,8	0,5
4 e 5 anos		
Urbana	0,8	0,2
Rural	0,6	0,2
Total	0,8	0,2
6 anos		
Urbana	1,0	0,2
Rural	0,7	0,1
Total	1,0	0,2

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabelas 3.4 e 3.7 anexo matrículas INEP).

³⁸ Referir-se a Antônio Honório Ferreira (2010) para um debate sobre os sentidos do termo negro e a Bento (2011) e Rosemberg (2011) sobre eventuais impactos de escola majoritariamente negra na proposta pedagógica da educação para igualdade racial.

³⁹ Ver também Marcoccia (s/d).

5.5. Estabelecimentos de ensino e turmas

Este tópico sobre estabelecimentos de ensino, sempre efetuando comparações entre o rural e o urbano, focalizou quatro aspectos principais: indicadores de qualidade, visão panorâmica dos estabelecimentos de Educação Básica e Infantil em perspectiva sincrônica e diacrônica; os tipos de estabelecimentos que oferecem Educação Infantil; e características desses estabelecimentos.

5.5.1. Indicadores de qualidade

Nas últimas décadas, tem-se percebido, no Brasil, uma preocupação intensa com a qualidade da oferta da educação no geral e da Educação Infantil, no particular. As análises recaem sobre conceitos ou definições, bem como sobre sua operacionalização nas práticas da educação. O INEP vem dando atenção ao tema, como evidencia o texto *A Qualidade da educação: conceito e definições* (DOURADO et al., 2007), que publicou um apanhado sobre a perspectiva dos países membros da Cúpula das Américas (da qual o Brasil participa), bem como das organizações multilaterais.

Dentre as múltiplas perspectivas enfocadas, a publicação se refere à “definição de uma estrutura mínima disponível para a configuração de uma escola de qualidade” e evoca os aspectos descritos abaixo, relacionados à infraestrutura e ao espaço físico:

- a) existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela;
- b) ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, etc.;
- c) equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares;
- d) biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *online*, entre outros, incluindo acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola;
- e) laboratório de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros;
- f) serviços de apoio e orientação aos estudantes;
- g) garantia de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais;
- h) ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral;
- i) programas que contribuam para uma cultura de paz. (Dourado et al., 2007, p.181)

As condições de infraestrutura das escolas têm sido associadas aos níveis de aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Com efeito, a pesquisa realizada pelo

BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE* (BID, 2011), além de mostrar tal associação, assinala a precariedade das condições básicas de funcionamento, tanto para alunos quanto para professores na região. Assim,

Os resultados da análise indicam que as condições de infraestrutura educativa e o acesso a serviços básicos de eletricidade, água, saneamento e telefone das escolas de educação básica da região são altamente deficientes. Existe grande disparidade entre as instalações e serviços das escolas privadas urbanas, públicas urbanas e *públicas rurais*. Existem grandes diferenças na infraestrutura das escolas que atendem a crianças de famílias de altos e baixos rendimentos (BID, 2011, p.25).

Tal insuficiência das condições de infraestrutura e acesso a serviços básicos foi observada com grande intensidade nesta pesquisa, ao se analisarem os microdados do *Censo Escolar 2010* relativos aos estabelecimentos que oferecem Educação Infantil.

Por outro lado, nas últimas décadas, a Educação Infantil brasileira vem se preocupando, também, com o tema da qualidade da oferta e seu tema complementar, a avaliação. Aqui se foca um tema sensível, objeto de debates entre tendências que postulam avaliação exclusiva da oferta da Educação Infantil e outras que propõem a importação para essa etapa de modelos que avaliam o impacto no desempenho das crianças ou dos alunos. Conforme Evans e Kosec (2011, p. 15),

Em níveis mais elevados do ensino, a qualidade é muitas vezes medida por meio de indicadores de valor agregado da melhoria do aluno. No entanto, mesmo havendo muitas ferramentas disponíveis para medir o desenvolvimento da criança em idades precoces, elas são menos precisas do que as medidas para as crianças mais velhas e poucos sistemas universalmente testam crianças. Além disso, ligar essas medidas a incentivos para creches e pré-escolas pode ter o efeito perverso de levar os centros a excluir dos registros as crianças que demonstram atraso no desenvolvimento. Como resultado, a qualidade da creche e da pré-escola é geralente medida por instrumentos multidimensionais de observação, em que os entrevistadores observam a creche ou a pré-escola em atividade, classificando a qualidade dela numa série de áreas.

No Brasil, pesquisas sobre a qualidade da oferta de creches e pré-escolas, que se iniciam nos anos 1990 (CAMPOS et al., 2006), fortaleceram-se nos anos 2000 com a introdução de escalas de avaliação (CARVALHO et al., 2003; CARVALHO E PEREIRA, 2008; CAMPOS et al. 2011).

Notável também tem sido a normalização desde os *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil* de 1998 até os recentes *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil* (MEC, 2006), de sua tradução em *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (MEC, 2009).

É necessário lembrar, ainda, que foram instituídos pelo MEC, em 2006, os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Estabelecimentos de Educação Infantil* (MEC/SEB, 2006), que incluíram três ordens de parâmetros para construção e reforma de estabelecimentos de Educação Infantil. Tais parâmetros – contextuais-ambientais, funcionais e estéticos e técnicos – se desdobram em orientações minuciosas, que vão desde a caracterização e localização do terreno, passando pela adequação da edificação, aos parâmetros ambientais, chegando ao detalhamento dos diversos ambientes e salas. Deve-se trazer à memória a instituição, em 2007, do cuidadoso ProInfância, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

Além disso, metas de melhoria da qualidade foram incluídas no Plano Nacional de Educação (PNE). Com efeito, o PNE em vigência em 2010, além de metas quantitativas para a expansão de creches e pré-escolas, estabeleceu metas para ampliar “padrões mínimos de infraestrutura” (quadro 22).

Quadro 22. Notas do PNE 2001-2010 para melhoria da infraestrutura da Educação Infantil

2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:
 - a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
 - b) instalações sanitárias e para higiene pessoal das crianças;
 - c) instalações para o preparo e/ou serviço de alimentação;
 - d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
 - e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
 - f) adequação às características das crianças especiais;
3. A partir do segundo ano deste plano, somente autorizar construção e funcionamento de instituições de educação infantil, públicas e privadas, que atendam ao requisitos de infraestrutura definidos no item anterior.
4. Adaptar os prédios de educação infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conforme aos padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos.

Fonte: PNE 2001-2010.

Finalmente deve-se rememorar que o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (Projeto de Lei nº 8.035/2010), além de prever a universalização da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos e a ampliação até pelo menos de 50% da cobertura de creche para crianças de até 3 anos, postula a avaliação bienal da Educação Infantil baseada em “parâmetros nacionais de qualidade”, a fim de melhorar as condições da infraestrutura física, do quadro de pessoal, da gestão, dos recursos pedagógicos, da situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

A despeito do instituído pelo PNE, das normas estabelecidas pelo MEC e do Modelo do ProInfância, pesquisas recentes sobre qualidade da Educação Infantil, que incluem tópico sobre infraestrutura e espaço, apontam insuficiências na qualidade da oferta. Tais pesquisas, porém, não têm atentado para as discrepâncias entre os indicadores de escolas urbanas e rurais. Por outro lado, algumas dessas pesquisas, como a de Campos e colaboradores (2011), assinalam algumas particularidades dos estabelecimentos que se associam a melhores condições de qualidade da oferta. Dentre elas, destacam-se variáveis relacionadas à infraestrutura e clientela da creche. Veja-se:

A interpretação dos dados reunidos na tabela 3 permite afirmar que as creches com as melhores medidas de qualidade apresentam as seguintes características:

- Funcionam em estabelecimentos que atendem exclusivamente crianças da educação infantil; possuem melhor infraestrutura (cinco ou mais salas ou dependências) e contam com maior número de equipamentos e/ou recursos complementares (mais de oito). (Campos et al, 2011, p. 38).

Evans e Kosec (2011, p. 16) elaboraram um índice de avaliação de qualidade da infraestrutura que corresponde à média de sete indicadores disponíveis no censo escolar: “proporção de instituições com prédio escolar próprio (...), um banheiro interno, eletricidade, uma conexão com a rede de água pública, uma ligação à rede de esgoto pública, uma biblioteca e um computador”.

Os indicadores (sem que se conheça a escolaridade de sua construção) afirmam: que, no Brasil, “a qualidade média da infraestrutura melhorou entre 2001 e 2009 em todas as regiões para creches e pré-escolas” (p. 16).

Com base nesta retaguarda de estudos e normas, foram analisados dados do *Censo Escolar 2010*, que permitem aprender alguns componentes da qualidade da oferta relacionados aos estabelecimentos de ensino, às turmas e formação do corpo docente.

5.5.2. Estabelecimentos de ensino

O *Censo Escolar 2010* cadastrou 194.939 estabelecimentos de Educação Básica ativos, 40,7% deles em área rural. Nem todos os estabelecimentos de Educação Básica oferecem Educação Infantil. Conforme dados publicados pela *Sinopse Estatística da Educação Básica 2010*, 114.216 (58,6%) dos estabelecimentos de Educação Básica oferecem pelo menos uma etapa de Educação Infantil e, dentre eles, 49.461 (43,3%) estão localizados em área rural. A distribuição de matrículas e de estabelecimentos pelas áreas rurais e urbanas não atinge os mesmos patamares: o percentual de estabelecimentos é nitidamente superior ao de matrículas em área rural, o inverso sendo verdadeiro para área urbana. Isto significa que as escolas em área rural são menores do que aquelas em área urbana.

Em perspectiva diacrônica, observa-se uma diminuição do número de estabelecimentos de Educação Básica em área rural, mas não em Educação Infantil, quando se comparam dados de 2000 e 2010. Essa diminuição, por vezes justificada pela diminuição do número de crianças, tem sido contestada por ativistas da Educação do Campo.

Quadro 23. **Estabelecimentos por nível ou etapa de educação, localização e ano. Brasil**

Nível ou etapa/localização	Estabelecimentos					
	2000 *		2010		Diferença 2010-2000	% da diferença
	N	%	N	%	N	%
Educação básica						
Urbano	100.248	46,1	115.551	59,2	15.303	+13,2
Rural	117.164	53,9	79.388	40,7	-37.776	-32,2
Total	217.412	100,0	194.939	100,0	-22.473	-10,3
Educação infantil						
Urbano	51.517	60,9	64.755	56,7	13.238	+20,4
Rural	33.100	39,1	49.461	43,3	16.361	+33,1
Total	84.617	100,0	114.216	100,0	29.599	+25,9

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2000 e 2010.

* Excluídas as classes de alfabetização.

A partir deste momento, as análises deste relatório sobre estabelecimentos com Educação Infantil focalizarão 108.967 escolas (e não as 114.216 registradas pela *Sinopse Estatística da Educação Básica*) por se ter retirado 5.249 delas, conforme justificativa apresentada no início deste capítulo.

5.5.3. Tipos de estabelecimentos que oferecem Educação Infantil

A disponibilidade de creche e/ou pré-escola nos 108.976 estabelecimentos que oferecem Educação Infantil e que integraram o banco de dados aqui analisado não ocorre da mesma forma: uma minoria de escolas⁴⁰ são exclusivas, pois oferecem apenas creche (6,7%) ou pré-escola (6,6 %); uma maioria de escolas são mistas, oferecendo mais de uma etapa de Educação Infantil e que podem estar incorporadas em estabelecimentos que também oferecem Ensino Fundamental (a situação mais frequente). Como se verá adiante, as condições da escola variam conforme a tipologia: nota-se uma tendência de que as creches e as creches/pré-escolas apresentem percentuais próximos entre si e que sugerem indícios de oferta com melhor qualidade.

Tabela 40. Estabelecimentos com Educação Infantil por tipo e localização. Brasil, 2010.

Escolas exclusivas	Urbana		Rural		Total	
	N	%*	N	%*	N	%*
Apenas creche	6.656	11,1	682	1,4	7.338	6,7
Apenas pré-escola	5.507	9,2	1.633	3,3	7.140	6,6
Sub-total	12.163	20,4	2.315	4,7	14.478	13,3
Escolas mistas						
Creche e pré-escola	17.965	30,1	2.003	4,1	19.968	18,3
Creche e/ou pré-escola e Ensino Fundamental	29.575	49,5	44.955	91,2	74.530	68,4
Sub-total	47.540	79,6	46.958	95,3	94.498	86,7
Total	59.703	100,0	49.273	100,0	108.976	100,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 1.1 anexo estabelecimentos INEP).

* % sobre o total.

A primeira característica notável é a nítida predominância, em área urbana e rural, de creches e pré-escolas se situarem em escolas maiores, que oferecem, também, Ensino Fundamental (68,4%). Além disso, nota-se, na Educação Infantil, a mesma marca apontada para a Educação Básica no geral: um expressivo percentual de escolas com Educação Infantil situadas em área rural (45,6%), quando comparado ao de matrículas (12,7%); inversamente, em área urbana, um expressivo percentual de matrículas (87,3%) convive com um menor percentual de escolas (54,4%). Isto aponta para uma média matrícula por escola muito diversa em área rural e em área urbana: contabilizava-se, em

⁴⁰ A partir desse momento, e para aliviar o texto, será usado, por vezes, o termo escola e não estabelecimento.

2010, em área rural 17,2 matrículas por **escola** oferecendo Educação Infantil e em área urbana 98,6⁴¹.

Tal dispersão-concentração decorre das particularidades da concentração urbana e dispersão rural brasileiras apontadas anteriormente e explica, mas não justifica, o elevado número de escolas desativadas no rural. Além disso, apela por soluções mais adequadas à configuração do rural e que, ao mesmo tempo, não sejam um arremedo de transposição do urbano ou uma “solução” com baixa qualidade.

Quadro 24. Distribuição de matrículas e escolas por grandes regiões e localização. Brasil, 2010.

Grandes Regiões	Urbana					Rural				
	Matrículas	%	Escolas	%	M*	Matrículas	%	Escolas	%	M*
Norte	410.815	7,0	3.186	5,3	128,9	120.032	14,2	8.048	16,3	14,9
Nordeste	1.417.320	24,1	16.884	28,3	83,9	569.336	67,3	34.323	69,7	16,6
Sudeste	2.808.219	47,7	25.174	42,2	111,5	95.860	11,3	3.849	7,8	24,9
Sul	821.810	14,0	10.501	17,6	78,2	44.589	5,3	2.288	4,6	19,5
Centro-oeste	425.316	7,2	3.949	6,6	107,7	15.773	1,9	765	1,6	20,6
Total	5.883.480	100	59.694	100,0	98,6	845.590	100,0	49.273	100,0	17,2

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 17, matrículas INEP) (tabela 1.18, anexo estabelecimentos INEP.)

* M: Média do número de matrículas por escola.

Quando se analisa a distribuição com oferta de Educação Infantil de escolas urbanas e rurais pelas grandes regiões, observam-se tendências: quanto maior o número de matrículas, maior o número de escolas tanto em área rural quanto em área urbana; uma média menor de matrículas por escola em área rural do que em urbana; uma significativa variação da média de matrículas por escola, sendo as regiões Norte e Sudeste as que apresentam a maior média de matrículas por escola.

A grande maioria de estabelecimentos que oferecem Educação Infantil está sob administração pública, e no público estão sob administração municipal.⁴² Assim, 78,4% (85.396) das escolas que oferecem Educação Infantil são públicas. Porém, o percentual de escolas públicas é superior em área rural (99,3%), do que em área urbana (61,1%). Em área rural, o município se constitui na quase exclusiva instância administrativa responsável por escolas com Educação Infantil: 87,2%.

⁴¹ Atenção, trata-se de uma média por escola e não por turma.

⁴² Os resultados apresentados no corpo do texto e que não se encontram em tabelas ou quadros aí localizados podem ser localizados nas tabelas reproduzidas no CD anexo.

Nota-se, também, uma diferença na participação do público e do privado na oferta de Educação Infantil, conforme o tipo de estabelecimento.

Tabela 41. Estabelecimentos com Educação Infantil por dependência administrativa, tipo de estabelecimento e localização. Brasil 2010.

Tipo de estabelecimento/localização	Pública		Privada		Total	
	N	%	N	%	N	%
Creche						
Urbana	4.748	71,3	1.908	28,7	6.656	100,0
Rural	642	94,1	40	5,9	682	100,0
Total	5.390	73,5	1.948	26,5	7.338	100,0
Pré-escola						
Urbana	4.539	82,4	968	17,6	5.507	100,0
Rural	1.583	96,9	50	3,1	1.633	100,0
Total	6.122	85,7	1.018	14,3	7.140	100,0
Creche/pré-escola						
Urbana	10.489	58,4	7.467	41,6	17.956	100,0
Rural	1.897	97,4	106	5,3	2.003	100,0
Total	12.386	62,0	7.573	37,9	19.968	100,0
Creche e/ou pré-escola e EF						
Urbana	16.712	56,5	12.863	43,5	29.575	100,0
Rural	44.786	99,6	169	0,4	44.955	100,0
Total	61.498	82,5	13.032	17,5	74.530	100,0

Fonte: microdados do Censo Escolar 2010.

Observa-se que o perfil das escolas “exclusivas” quanto à dependência pública e privada em área urbana é próximo entre si e diverso do das escolas “mistas”: em área urbana, creche ou pré-escolas “exclusivas” apresentam o mais alto percentual de oferta pública. Na área rural, a oferta pública ultrapassa os 90,0% em todos os tipos de estabelecimento. Assim, no tipo de estabelecimento que oferece em área rural, simultaneamente, creche e/ou pré-escola e Ensino Fundamental, a oferta pública beira a totalidade (99,6%).

No âmbito da administração privada, os estabelecimentos de ensino podem usufruir de convênio com o poder público, estadual e/ou municipal.

Tabela 42. Estabelecimentos privados com Educação Infantil por convênio e localização. Brasil, 2010.

Total	Não conveniada		Conveniada		Total	
	N	%	N	%	N	%
Urbana	16.377	70,6%	6.829	29,4%	23.206	98,5
Rural	162	44,4%	203	55,6%	365	1,5
Total	16.539	70,2%	7.032	29,8%	23.571	100,0%

Fonte: microdados do Censo Escolar 2010 (tabela 1.3, anexo estabelecimentos INEP).

Observou-se que 70,6% dos estabelecimentos privados em área urbana que oferecem Educação Infantil não usufruem de convênio com o poder público, ocorrendo o mesmo em 44,4% dos rurais. Difícil entender, sem investigação mais detalhada, tal discrepância entre o urbano e o rural: desconhecimento das oportunidades, precariedade das condições da oferta do lado das escolas, descaso e desconfiança são sugestões incipientes que se podem oferecer dada a ausência de problematização anterior. Aqui, também, nota-se protagonismo do município, porque é alto o percentual de convênios efetuados com a administração municipal, seja em área urbana (87,9%) ou rural (87,2%).

5.5.4. Caracterização geral de funcionamento

Uma primeira informação crucial sobre as escolas refere-se à condição de sua regulamentação/credenciamento. O formulário do *Censo Escolar 2010* prevê três alternativas: regulamentada/credenciamento, regulamentação/credenciamento em tramitação e não regulamentada/credenciada. A maioria das escolas estava regulamentada tanto em área urbana, quanto em área rural, porém, nessa última localização, em torno de 1/5 das escolas estava em situação de tramitação da regulamentação/credenciamento.

Tabela 43. **Estabelecimentos de Educação Infantil por regulamentação/credenciamento nos órgãos municipal, estadual ou federal de educação e localização. Brasil, 2010.**

Localização	Regulamentação/credenciamento							
	Sim		Não		Em tramitação		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Urbana	49.872	83,5%	2.373	4,0%	7.449	12,5%	59.694	100,0
Rural	31.698	64,3%	5.835	11,8%	11.740	23,8%	49.273	100,0
Total	81.570	74,9%	8.208	7,5%	19.189	17,6%	108.967	100,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 1.9 anexo estabelecimentos INEP)

Não se dispõe de outras informações que poderiam auxiliar na compreensão da ausência de regulamentação/credenciamento, bem como a duração ou demora do processo de tramitação. Diante de outros indicadores de qualidade que serão analisados adiante, pode-se levantar a hipótese de que a maior incidência de escolas não regulamentadas/credenciadas no rural do que no urbano poderia ser decorrente de insuficiências nos estabelecimentos de ensino.

Um segundo conjunto de informações aqui sistematizadas está relacionado ao local de funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Quadro 25. Estabelecimentos de Educação Infantil por local de funcionamento, tipo e localização*. Brasil, 2011 (em %).

Tipo de edificação / localização		Creche	Pré-escola	Creche e pré-escola	Creche pré-escola e EF**	Total
Prédio escolar	Urbana	90,1	90,0	92,4	96,8	94,0
	Rural	74,9	82,2	84,8	90,9	90,2
Sala em outra escola	Urbana	4,0	9,4	2,7	4,4	4,3
	Rural	5,7	15,5	6,8	3,1	3,7
Casa do professor	Urbana	0,2	0,7	0,9	0,3	0,5
	Rural	2,2	0,7	0,4	1,6	1,5
Galpão/rancho/paiol/barraco	Urbana	0,2	0,4	0,2	0,3	0,3
	Rural	1,9	4,9	1,7	7,0	6,6
Prédio compartilhado com outra escola	Urbana	1,3	4,6	1,9	3,3	2,8
	Rural	2,3	11,3	3,8	2,0	2,4

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabelas 1.10; 1.12; 1.15; 1.16; 17 anexo estabelecimentos INEP).

* Foram excluídos do quadro locais de funcionamento que atingem menos de 1,0% de respostas (sala de empresa, unidades de internação/prisionais, templo/igreja). ** EF – Ensino Fundamental.

Os dados transcritos no quadro acima apontam para três tendências: tanto no urbano, quanto no rural predominam estabelecimentos de ensino funcionando em prédio escolar; tal predomínio é mais intenso em área urbana do que em área rural; estabelecimentos que dispõem apenas de pré-escola são os que apresentam indicadores menos apropriados. Com efeito, além de constituir o tipo de estabelecimento com o menor percentual de funcionamento em prédio escolar, é o que apresenta maior percentual de funcionar como uma sala em outra escola, de compartilhar o prédio com outra escola. Além disso, observa-se que 4,9% desses estabelecimentos estão situados em rancho/galpão/paiol ou barraco. Tais dados sugerem um padrão provisório de instalação, o que deveria ser aprofundado em outros estudos.

Por outro lado, chama a atenção que 2,2% dos estabelecimentos “creche” se situam na casa da professora. Pergunta-se em que medida tais estabelecimentos se diferenciam de creches domiciliares.

Nos estabelecimentos “creche” em área rural, chama a atenção, também, o fato de que seu percentual mais baixo na categoria “prédio escolar” não seja associado a um percentual mais alto em pelo menos uma das outras categorias. Talvez uma hipótese

seja de que tais escolas dispunham de creches funcionando em casas de moradia adaptadas e que não seriam consideradas “prédios escolares”.

O maior índice em área rural de estabelecimentos não regulamentados e funcionando em edificações que não são prédios escolares pode ser condição para sustentar indicadores de qualidade insuficientes, como se apresentará a seguir.

5.5.5. Qualidade dos estabelecimentos

Os formulários dos Censos Escolares incluem um conjunto de quesitos relacionados a: qualidade de serviços básicos (água, energia elétrica, esgoto, coleta de lixo); dependências internas e externas (salas diversas e especializadas, sanitários, quadros e parques); equipamentos e aparelhos (de retro projetor a impressora) e serviços específicos (atendimento especializado e alimentação).

Alguns censos específicos, como o da *Educação Infantil* de 2000, acrescentaram algumas questões sobre disponibilidade de material pedagógico, como livros e brinquedos. O *Censo Escolar 2010*, que não incluiu um bloco de quesitos sobre materiais pedagógicos (a não ser para escolas em localização diferenciada), efetuou 43 questões relacionadas à qualidade.

Deve-se notar que, para os estabelecimentos em localização diferenciada, perguntou-se que dispunham de materiais pedagógicos culturalmente específicos, mas não se indagou sobre a disponibilidade de materiais específicos para as etapas da Educação Infantil, particularmente brinquedos. Tal enfoque apela por reflexão mais ampla sobre as prioridades da política educacional que se traduzem nesses indicadores.

Seguindo o desenho do questionário e, conseqüentemente, da consolidação e do processamento das respostas, as perguntas permitem apenas respostas disjuntivas (sim e não), não oferecendo, portanto, alternativas de respostas a uma única pergunta. Por exemplo, a pesquisa sobre abastecimento de água inclui quatro perguntas: se provém de (1) rede pública, (2) poço artesiano, (3) cacimba/cisterna/poço, (4) fonte/rio/iguapé/riacho/córrego. O responsável pelas respostas ao questionário responde sim ou não a cada uma delas.

Com exceção de algumas perguntas sobre infraestrutura local, a maior parte das respostas “sim” seria indício de melhores condições de oferta. Por exemplo, considera-se melhor condição de oferta dispor de “água filtrada” do que não dispor, mesmo em se

considerando que o procedimento de clorar a água pode equivaler ao uso do filtro, alternativa não contemplada pelo *Censo Escolar 2010*.

O conjunto de respostas às questões que oferecem indícios sobre essa dimensão da qualidade da oferta foram processadas efetuando-se cruzamentos duplos: por localização (rural e urbano) e por tipo do estabelecimento de ensino (creche, pré-escola, creche/pré-escola, Ensino Fundamental creche e/ou pré-escola).

Uma primeira tendência observada: de acordo com esses indicadores, os estabelecimentos localizados em área urbana apresentam indícios de melhores condições de oferta do que aqueles situados em área rural.

Quadro 26. Distribuição de quesitos por posição em estabelecimentos com Educação Infantil e localização . Brasil, 2011.

1) Quesitos com mais alto percentual em estabelecimentos urbanos do que em rurais	
• água filtrada • água RP* • esgoto RP* • lixo coleta • lixo recicla • energia RP* • sanitário • sanitário para EI* • sanitário para AEE*** • via PNAE****	• sala de diretora • sala de professores • laboratório informática • sala AEE*** • quadra esportiva • biblioteca • sala de leitura • berçário
• aparelho tv • vídeo cassete • dvd • antena parabólica • copiadora	• retroprojektor • impressora • computadores • acesso interno • acesso banda larga • atendimento especializado
2) Quesitos com mais alto percentual em estabelecimentos rurais do que em urbanos.	
• água de poço • água de cacimba • água de fonte etc. • sanitário fora • cozinha • alimentação	• esgoto fossa • lixo queima • lixo joga • lixo enterra • energia alternativa • energia gerador

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010*.

* RP = rede pública. ** EI = Educação Infantil. *** AEE = Atendimento Educacional Especializado

**** PNAE = Programa Nacional de Alimentação Escolar

Focalizando-se as condições de infraestrutura (água, energia elétrica, saneamento básico e destino do lixo), observam-se as tendências já assinaladas (quadros 25 e 26): os estabelecimentos de ensino creche e creche-pré-escola ostentam melhores indicadores; indicadores urbanos são sistematicamente melhores que

indicadores rurais. Além disso, alguns indicadores merecem atenção especial: o alto percentual de escolas em área rural que queimam lixo; a cobertura abaixo de 100,0% de disponibilidade de água filtrada, principalmente ao se considerar que um alto percentual de estabelecimentos com Educação Infantil em área rural não dispõe de acesso à rede pública de água.⁴³

Quadro 27. Estabelecimentos de Educação Infantil por tipo, localização e oferta de água, energia elétrica, saneamento, coleta de lixo. Brasil, 2010 (em %).

Quesito	Localização	Creche	Pré-escola	Creche e pré-escola	Creche e/ou pré-escola e EF	Total
Água filtrada	Urbana	95,0	94,6	92,1	92,1	92,7
	Rural	94,1	83,2	91,4	89,4	89,3
Água RP*	Urbana	97,0	93,5	96,8	92,8	94,5
	Rural	59,4	40,5	56,2	23,4	25,8
Energia elétrica RP*	Urbana	99,7	99,9	99,9	99,9	99,9
	Rural	97,9	89,8	97,7	79,4	80,8
Esgoto RP*	Urbana	74,1	65,1	75,6	64,2	68,8
	Rural	16,4	11,3	13,6	3,2	4,1
Coleta lixo periódica	Urbana	98,8	97,3	98,8	97,9	98,2
	Rural	55,3	37,7	51,3	17,1	19,7
Queima de lixo	Urbana	1,3	4,4	1,3	3,1	2,5
	Rural	35,3	56,9	41,2	70,7	68,6
Recicla lixo	Urbana	6,1	6,2	10,4	7,5	8,1
	Rural	1,8	6,0	4,2	2,1	2,4

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabelas 2.1; 2.2; 2.6; 2.9; 2.11; 2.12 anexo estabelecimentos INEP.)

* Rede pública.

O aprofundamento que se fará a seguir da análise com referência às condições de captação da água faz sentido, na medida em que constituiu uma das pré-condições para a saúde de crianças pequenas. Por outro lado, o impacto na vida das crianças dessas condições de infraestrutura no ambiente escolar é negativamente potencializado por condições de moradia, como se viu no capítulo anterior a partir dos dados do *Censo Demográfico 2010*.

Quadro 28. Estabelecimentos de Educação Infantil em área rural por formas de captação de água. Brasil, 2010.

Captação de água	N	%*
Rede pública	12.697	25,8
Poço artesiano	13.074	26,5
Cacimba, cisterna, poço	17.612	35,7
Fonte, rio, igarapé, riacho, córrego	7.282	14,8

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabelas 2.2; 2.3; 2.4; 2.5 anexo estabelecimentos INEP).

⁴³ O questionário do INEP poderia indagar sobre água tratada ou clorada.

*A base do cálculo das porcentagens para cada categoria foi 49.273 equivalendo ao conjunto de Educação Infantil localizados em área rural.

estabelecimentos com oferta de

Uma outra condição de infraestrutura com piores indicadores em área rural se refere ao destino do lixo, quando se percebe um alto índice de queima e, em ambas localizações, um reduzido percentual de reciclagem. Também, os dados coletados pelo *Censo Escolar 2010* permitem apreender o reduzido número de escolas em área rural que utilizam energia alternativa (896 ou 1,8%). Aqui se impõe a sugestão de formação em práticas inspiradas em paradigmas do desenvolvimento sustentável, conforme a proposta de Educação do Campo.

Tais condições de abastecimento de água e disponibilidade de saneamento sustentam e se refletem no tipo de sanitário disponível nesses estabelecimentos que oferecem Educação Infantil.

Quadro 29. Estabelecimentos de Educação Infantil por disponibilidade e tipo de sanitário e localização. Brasil 2010 (em %).

Disponibilidade de sanitários	Localização	Creche	Pré-escola	Creche e pré-escola	Creche e/ou pré-escola e EF	Total
Dentro do prédio	Urbana	95,3	95,9	97,1	97,4	96,9
	Rural	87,4	73,9	89,4	66,5	68,0
Fora do prédio	Urbana	9,1	8,0	13,4	13,2	12,4
	Rural	10,6	19,7	10,3	24,7	23,8
Adequado a EI	Urbana	52,0	33,8	57,7	39,3	45,7
	Rural	16,3	6,7	21,5	2,9	3,9
Adequado a AEE	Urbana	9,9	13,1	12,7	23,3	17,7
	Rural	1,3	2,1	3,6	2,5	2,5

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabelas 2.28; 2.27; 2.29; 2.30 anexo estabelecimentos INEP).

Atente-se para o fato de que a pergunta efetuada pelo formulário do *Censo Escolar 2010* não se refere à exclusividade de um tipo de sanitário ou de outro, observa-se uma relativa complementaridade entre as duas primeiras categorias: quanto maior a disponibilidade de sanitário dentro do prédio, menor a disponibilidade fora. Considerando-se que dispor de sanitário dentro do prédio seja uma condição melhor que a de dispor fora do prédio, observa-se condição vantajosa para as escolas situadas em área urbana, bem como para os tipos já assinalados: as creches e as creches e pré-escolas.

Quanto aos sanitários adequados às especificidades das crianças (idade e/ou necessidade especial), a disponibilidade de sanitários adequados é notavelmente insuficiente, insuficiência mais expressiva ainda em área rural que em área urbana. A

efetiva interpretação de tais insuficiências no âmbito da Educação Infantil deve considerar, especialmente, as crianças entre 2 e 3 anos, período em que, nas sociedades ocidentais, processa-se o controle esfinteriano, momento delicado na construção da autoimagem das pessoas.⁴⁴

Um outro conjunto de quesitos se refere às dependências disponíveis nos estabelecimentos de ensino: da quadra esportiva à cozinha; da sala da diretoria ao berçário.

Quadro 30. Estabelecimentos de Educação Infantil por tipo de escolas, dependências disponíveis, localização. Brasil, 2010 (em %).

Dependências / localização	Creche	Pré-escola	Creche e pré-escola	Creche e/ou pré-escola e EF	Total
Diretoria					
Urbana	76,7	72,7	82,2	91,5	85,3
Rural	39,6	28,5	46,1	33,9	34,3
Sala professor					
Urbana	27,8	48,1	41,0	71,0	55,0
Rural	13,2	14,6	13,1	17,4	17,1
Cozinha					
Urbana	97,6	92,4	95,6	84,9	90,2
Rural	93,8	86,2	94,7	85,1	85,6
Quadra de esportes					
Urbana	5,0	11,4	10,7	41,9	25,6
Rural	1,0	5,6	2,3	6,5	6,3
Parque infantil					
Urbana	58,1	48,9	71,3	52,8	58,6
Rural	16,3	14,1	22,2	4,6	5,6
Biblioteca					
Urbana	9,3	14,5	21,4	54,8	36,0
Rural	1,6	6,0	4,9	9,5	9,1
Sala de leitura					
Urbana	10,1	12,7	13,0	23,1	17,7
Rural	3,5	2,0	3,7	3,7	3,6
Berçário					
Urbana	55,5	2,0	43,3	6,1	22,4
Rural	16,4	0,2	11,6	0,1	0,8
Sala AEE					
Urbana	0,8	2,1	1,6	9,6	5,5

⁴⁴ Não foi possível localizar textos brasileiros contemporâneos que tratassem de práticas culturais urbanas e rurais relativas ao controle esfinteriano de crianças nessas idades.

Rural	0,3	0,2	0,0	0,8	0,7
Laboratório de informática					
Urbana	3,3	13,5	10,8	48,8	29,0
Rural	0,3	3,6	2,1	12,3	11,4

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 2.16; 2.17; 2.22; 2.21; 2.25; 2.23; 2.24; 2.26; 2.20; 2.18, anexo estabelecimentos INEP).

Considerando-se os dez tipos de dependências disponíveis em escolas – da diretoria ao laboratório de informática –, multiplicando-se pelas quatro tipologias de escola e pelas duas possibilidades de localização (rural e urbana) compõem-se um conjunto de 80 subcategorias. Neste conjunto, apenas uma – “disponibilidade de cozinha” – apresenta um percentual ligeiramente superior em área rural do que em área urbana. Com efeito, a cozinha, além de constituir a dependência mais frequente nos estabelecimentos urbanos e rurais que oferecem Educação Infantil (88,1% dos 108.967 estabelecimentos com educação infantil dispõem de cozinha), está presente em 85,1% das escolas no rural que atendem ao Ensino Fundamental, creche e/ou pré-escola, contra 84,9% daquelas situadas em área urbana. No outro extremo, a dependência menos presente, tanto em área rural quanto urbana, é a sala de AEE (em 3,4% no total de estabelecimentos com Educação Infantil).

Por outro lado, nota-se uma forte tendência a que os estabelecimentos creche e creche/pré-escola disponham, mais frequentemente que os demais, de dependências, destinadas a crianças pequenas, como berçários e parques infantis, mantendo-se sempre o diferencial urbano-rural. Assim, enquanto 58,6% dos estabelecimentos de Educação Infantil dispõem de parque infantil em meio urbano, este total cai para 5,8% em meio rural. Em complemento, enquanto 22,4% dos estabelecimentos com oferta de Educação Infantil, incluindo creche, em área urbana, dispõem de berçário, o percentual cai para menos 0,8% em área rural.

A despeito da insuficiência de dependências para crianças pequenas nas escolas cadastradas no *Censo Escolar 2010*, aqui também nota-se, particularmente em área rural, que os estabelecimentos “creche” e “creche e pré-escola” apresentam melhores indicadores que os demais. Não se pode olvidar, porém, seu reduzido número no cômputo geral das escolas que oferecem Educação Infantil.

Finalmente, a notar a reduzida presença em área rural de dependências para leitura, seja uma sala ou biblioteca. Aqui, bem como na categoria “laboratório de informática”, as escolas que oferecem Ensino Fundamental e Educação Infantil, que são também mais numerosas, apresentam vantagens, tanto em área rural, quanto urbana. A

concepção vigente é que creches e pré-escolas destinadas a crianças pequenas prescindem dessas instalações!

De forma equivalente ao apontado anteriormente, as escolas no urbano dispõem, com maior frequência que as escolas situadas no rural de aparelhos eletroeletrônicos.⁴⁵ A distância entre os percentuais de ambos conjuntos de escolas pode ser muito intensa, como no caso dos computadores e seus acessórios. Assim, enquanto em área urbana 82,1% das escolas dispõem de computadores, em área rural tal percentual atinge 24,8% delas. Em consequência, acessórios e serviços de informática (impressora, acesso à internet, disponibilidade de banda larga) se distribuem diferentemente por ambas áreas, em detrimento do rural. Televisor e aparelho de DVD são os dispositivos eletrônicos mais presentes em área urbana (disponíveis em mais de 2/3 das escolas) e em rural (disponíveis em torno de 1/3 das escolas).

Quadro 31. Estabelecimentos de Educação Infantil por tipo de equipamento e localização. Brasil, 2010 (em %).

Equipamentos / localização	Creche	Pré-escola	Creche e pré-escola	Creche e/ou pré-escola e EF	Total
Televisão					
Urbana	94,2	85,3	94,5	96,0	94,3
Rural	49,6	38,2	51,5	38,0	38,7
Videocassete					
Urbana	44,4	44,1	48,8	57,5	52,2
Rural	10,0	14,7	14,3	13,5	13,5
DVD					
Urbana	87,4	79,9	89,9	93,4	90,4
Rural	39,0	31,6	44,6	33,5	34,0
Antena parabólica					
Urbana	17,7	13,0	13,8	25,5	20,0
Rural	9,2	7,1	8,8	12,3	11,9
Copiadora					
Urbana	21,0	29,9	34,9	60,2	45,4
Rural	3,4	5,5	6,1	8,1	7,9
Retroprojetos					
Urbana	9,8	20,4	15,3	41,6	28,2
Rural	0,7	4,0	2,7	6,3	6,0
Impressora					

⁴⁵ Sugere-se uma revisão da lista de aparelhos disponíveis na escola. Por exemplo, retroprojetor tem sido muito pouco usado nos múltiplos espaços. Por outro lado, é notável a ausência de quesitos sobre aparelhos para preparo e armazenamento de alimentos, bem como de telefonia, presentes na pesquisa PNERA (MEC, INEP, MDA, INCRA, 2006).

Urbana	63,5	57,7	73,7	87,2	77,8
Rural	12,6	11,5	16,2	20,8	20,2
Computadores					
Urbana	70,3	63,3	79,2	90,1	82,1
Rural	13,8	13,9	20,3	25,5	24,8
Internet					
Urbana	47,9	47,5	54,8	73,8	62,8
Rural	5,3	3,8	4,9	5,3	5,2

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010* (tabelas 2.32; 2.33; 2.34; 2.35; 2.36; 2.37; 2.38; 2.39; 2.40, anexo estabelecimentos INEP).

Nota-se, ainda, que a disponibilidade de eletrônicos varia conforme os diversos tipos de estabelecimentos que oferecem Educação Infantil: televisor e DVD são menos presentes em pré-escolas exclusivas e muito presentes nos demais tipos. Por outro lado, computadores estão mais presentes em escolas que incluem o Ensino Fundamental. Porém, essa presença não informa que crianças têm acesso, particularmente as crianças pequenas. Tais aparelhos podem estar disponíveis para uso exclusivo da administração ou das crianças maiores. Aqui, também, pode-se aventar a concepção de que crianças de até 3 anos não podem/devem dispor desses dispositivos, por temor de mal uso ou por se considerar que “ainda são muito pequenas”.

Finalmente, o *Censo Escolar 2010* informa a disponibilidade, ou não, de serviços específicos, como o atendimento escolar especializado e alimentação. Aqui se defrontam os dois extremos: o menos presente e o mais presente.

Quadro 32. Estabelecimentos por tipo de serviços disponíveis e localização. Brasil, 2010 (em %).

Serviços / localização	Creche	Pré-escola	Creche e pré-escola	Creche e/ou pré escola e EF
Especializado AEE				
Urbana	0,3	1,4	1,0	7,5
Rural	0,0	0,1	0,0	0,9
Alimentação				
Urbana	96,2	90,4	84,0	61,3
Rural	99,0	98,3	99,2	99,8

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010* (tabelas 2.43; 2.42, anexo estabelecimentos INEP).

As escolas no rural, quando comparadas às de área urbana, dispõem em maior proporção de serviço de alimentação, praticamente atingindo o universo. Tal indicador, associado ao já apresentado referente à disponibilidade de cozinha, sugere grande

importância atribuída à função da alimentação nas escolas nesta localização, o que não pode ser negligenciado em função dos níveis diferenciados de desnutrição infantil.

Em suma, neste capítulo, como nos anteriores, notam-se melhores indicadores da oferta da educação escolar em contexto urbano do que em contexto rural.

5.5.6. Turmas

Outros indicadores de qualidade da oferta provêm da análise do cadastro de turmas. O *Caderno de Instruções do Censo Escolar 2010* não define explicitamente turma mas solicita o nome da turma. “Nome atribuído à turma pela escola. Deve identificar série/ano e turno. Exemplo: 7º am (7º série, turma A, manhã)” (MEC/INEP, 2010, p.19).

A caracterização das turmas inclui nove perguntas, dentre as quais foram selecionadas duas: a duração da jornada escolar e a(s) etapa(s) de ensino que integra(m) uma turma.

A duração da jornada escolar, oficialmente denominada pelo *Questionário do Censo Escolar 2010* “Duração de Funcionamento da Turma-Minutos”, tem retornado à pauta de debates, práticas e normalizações educacionais sob o tema do tempo integral ou da jornada ampliada de permanência na escola, que tem se traduzido por multiplicidade de expressões: tempo, jornada, educação acompanhada dos adjetivos integral, integrada ou ampliada⁴⁶.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (MEC/COEDI, 2010, p.15), assim caracterizam a jornada:

Jornada: é considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Tal determinação provém do “Decreto nº 6.253/2007” que, no artigo 4º, conceitua como “tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas, durante todo período letivo (...)”.

As razões que levaram ao estabelecimento de um limite de sete horas para determinar o limite inferior de uma jornada em tempo integral não parecem se sustentar, pelo menos em Educação Infantil, em decorrência da distribuição dos dados empíricos. Com efeito, analisando-se dados do *Censo Escolar 2010* observa-se que 7 horas não

⁴⁶ Recentemente, o MEC (SECAD, 2009), em parceria com várias universidades, efetuou extensa pesquisa sobre o tema: *Educação integral, educação integrada (em) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*.

corresponde a um corte horário empiricamente. Além disso, não corresponde ao corte habitual de jornada de trabalho de pais e mães.

Conforme as instruções do *Censo Escolar 2010*, uma turma pode reunir matrículas exclusivamente de creches ou pré-escolas, ou se constituir em turma “unificada”, quando reúne matrículas de creche e de pré-escola, ou ainda “multietapa”, quando reúne matrículas de educação infantil e de ensino fundamental. No contexto da educação do campo ocorre um debate, com posições antagônicas, sobre benefícios e desvantagens de turmas multietapas ou multiseriadas⁴⁷. No âmbito da Educação Infantil encontram-se tendências que defendem a integração, pelo menos em parte de uma jornada diária, o convívio entre crianças de diferentes idades.

A análise aqui efetuada, por ser no âmbito da Educação Infantil, incluiu as turmas multietapas que envolvem Educação Infantil e Ensino Fundamental, o que não ocorre na *Sinopse Estatística da Educação Básica 2010*, que integra essas turmas ao Ensino Fundamental. Tendo procedido assim, o universo analisado neste tópico corresponde a 412.128 turmas que acolhem matrículas em Educação Infantil, número superior ao divulgado pela *Sinopse Estatística da Educação Básica 2010* (377.365). As turmas multietapas compõem um conjunto de 24.763, concentrando-se na área rural (98,9%) e nas regiões Norte (19,1%) e Nordeste (76,3%).

Tabela 44. Turmas “multietapas” com matrículas em educação infantil por grandes regiões e localização. Brasil, 2010.

Regiões	Turmas								
	Urbana			Rural			Total		
	N	%1 *	%2*	N	%1*	%2*	N	%1*	%2*
Norte	32	6,4	0,7	4.629	19,1	99,3	4.661	18,8	100,0
Nordeste	351	69,8	1,9	18.506	76,3	98,1	18.857	76,1	100,0
Sudeste	88	17,5	11,2	701	2,9	88,9	789	3,2	100,0
Sul	23	4,6	7,7	276	1,1	92,3	299	1,2	100,0
Centro-oeste	9	1,8	5,7	148	0,6	94,3	157	0,6	100,0
Total	503	100,0	1,2	24.260	100,0	98,9	24.763	100,00	100,0

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010* (tabelas 1.2 anexo turmas INEP).

* % 1 tem por base o total da etapa (coluna).

* % 2 tem por base o total da região (linha).

No conjunto de 412.128 turmas com matrículas em Educação Infantil, a grande maioria é, por assim dizer, “unietapa”, pois acolhe apenas matrícula em creche (32,4%)

⁴⁷ Para esse debate, referir-se ao texto clássico de Miguel Arroyo (1999), que efetua uma crítica à crítica às turmas multiseriadas, características da denominada escola rural tradicional.

ou em pré-escola (59,7%). Portanto, as turmas multietapas (6,0%) e as unificadas (1,8%) são muito raras. Porém, não se dispõem de informações se durante a jornada escolar turmas de diferentes etapas interagem entre si, o que não constitui procedimento criticável.

O maior contingente de turmas de Educação Infantil oferece uma jornada diária de até quatro horas, isto para todas as regiões e instância pública ou privada: 52% das turmas recenseadas pelo INEP em 2010 encontram-se nesta situação. Porém, as variações são expressivas conforme a localização da turma e a região: o maior percentual de jornada mais breve (até 4 horas) encontra-se na região Nordeste rural (76,1%) e o menor na região Sudeste rural (32,1%). Em detalhes: as jornadas mais curtas foram observadas em turmas localizadas em área rural nas regiões Norte e Nordeste; as jornadas mais longas foram observadas com turmas de Educação Infantil nas regiões Sudeste e Sul (rurais e urbanas). Além disso, em área rural, as turmas de Educação Infantil do setor privado oferecem jornadas mais longas que as do setor público.

Quadro 33. Porcentagem de turmas de Educação Infantil por duração da jornada*, localização e variáveis selecionadas. Brasil, 2010.

Variáveis	Urbana			Rural			Total		
	até 4 horas	4h e 1' a 8 horas	8h e 1' a 10 horas	até 4 horas	4h e 1' a 8 horas	8h e 1' a 10 horas	até 4 horas	4h e 1' a 8 horas	8h e 1' a 10 horas
Norte	75,7	17,5	5,7	74,7	24,9	0,3	75,4	20,1	3,8
Nordeste	73,4	18,4	7,4	76,1	22,0	1,8	74,4	19,8	5,3
Sudeste	37,4	28,9	25,0	32,1	53,1	12,4	37,2	29,9	24,5
Sul	35,5	15,2	13,4	74,8	5,6	9,8	38,0	14,5	13,1
Centro-oeste	44,1	31,1	14,6	58,0	35,4	5,3	44,8	31,1	14,1
Pública	48,6	22,9	17,4	71,2	25,1	2,9	54,3	23,5	13,7
Privada	47,2	25,4	17,5	61,3	18,9	14,3	47,4	25,4	17,4
Total	48,1	23,9	17,4	71,1	25,0	3,1	52,0	24,1	15,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabelas 2.1; 2.2 anexo turmas INEP).

*Foi eliminada da tabela a categoria duração acima de 10 horas em decorrência do reduzido número.

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, P/IBGE. Elaboração própria.

As regiões Norte e Nordeste ostentam o maior percentual de turmas de Educação Infantil com duração de até 4 horas, acima dos 70%, correspondendo ao dobro do percentual observado nas regiões Sul e Sudeste em área urbana. Em área rural, a defasagem se mantém apenas para a região Sudeste. Com efeito, a região Sul em área rural apresenta perfil equivalente ao das turmas de Educação Infantil das regiões Norte e Nordeste. Como se sabe, a duração reduzida da jornada escolar pode ser estratégica para ampliar o número de matrículas.

Portanto, as informações sobre duração da jornada das turmas de Educação Infantil podem flexionar a interpretação das taxas de frequência observadas quando da análise dos dados do *Censo Demográfico 2010* (IBGE), bem como a expansão da matrícula entre 2000 e 2010. No quadro 33, foram incluídas informações sobre a jornada escolar e as taxas de frequência à creche e escola para fins de confronto.

Quadro 34. Percentual de turmas de Educação Infantil com jornada acima de 4 horas e taxas de frequência a creche a escola por grande região e localização. Brasil, 2010.

Regiões	Urbana		Rural	
	Turmas com jornada acima de 4 horas ¹ (%)	Taxa de frequência ²	Turmas com jornada acima de 4 horas ¹ (%)	Taxa de frequência ²
Norte	24,3	43,8	25,3	33,2
Nordeste	26,6	53,7	23,9	46,9
Sudeste	62,6	56,0	67,9	38,3
Sul	64,5	51,8	25,2	36,5
Centro-oeste	55,9	47,0	42,0	30,3

Fontes: ¹ microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 2.1 anexo turmas INEP);

² microdados do *Censo Demográfico 2010* (tabela 2.7 anexo IBGE).

Observa-se que a região Norte e Nordeste em área rural apresentam, semelhantemente, o menor percentual de turmas de Educação Infantil com jornada superior a 4 horas e a maior taxa de frequência à creche ou escola em área rural: trata-se de consequência de decisão política de ampliar a cobertura em detrimento da extensão da jornada. Esses dados devem ser situados no debate contemporâneo sobre escola integral ou em tempo integral e incitam a que se fique alerta quando da implementação da EC59/09 que instituiu a obrigatoriedade da frequência/matricula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. Isto é, tal determinação poderá ocorrer em detrimento da extensão da jornada atual. Sugere-se, enfaticamente, o monitoramento deste indicador.

A análise da duração da jornada também permite iluminar uma das discussões que vem permeando este relatório relacionada à concepção de creche. Na tabela abaixo

foram transcritos dados sobre média e mediana relativas à duração da jornada nas quatro categorias de turma anteriormente enunciadas.

Tabela 45. Medidas de duração da jornada escolar de turmas com Educação Infantil por tipo de turma e localização.

Turmas	Localização	Média	Mediana
Creche	Urbana	7hr 47min	9hr 30min
	Rural	5hr 59min	4hr
	Total	7hr 42min	9hr 30min
Pré-escola	Urbana	4hr 48min	4hr
	Rural	4hr 9 min	4hr
	Total	4hr 42min	4hr
Unificada*	Urbana	5hr 55min	4hr
	Rural	4hr 13 min	4hr
	Total	5hr 4 min	4hr
Multietapa**	Urbana	4hr 33 min	4hr
	Rural	4hr 33 min	4hr
	Total	4hr 6min	4hr

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010*.

*Turma Unificada: creche e pré-escola na mesma turma;

** Turma multietapa: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Os dados, além de reprisarem a menor duração da jornada das turmas em área rural, apontam para a forte tendência de que as turmas de creche, diferentemente das de pré-escola, particularmente em área urbana, funcionarem em tempo integral ou jornada ampliada.

5.6. Docentes

Os resultados dos censos escolares desde 2005 permitem diferenciar o número de professores⁴⁸, isto é, de pessoas individuais, do número de funções docentes, isto é, do exercício da atividade docente independentemente da pessoa individual que a exerça. Tal procedimento decorre do fato de que um único professor pode exercer várias funções docentes conforme o número de turmas sob sua responsabilidade. Assim, no conjunto de funções docentes recenseadas pelo *Censo Escolar 2010*, 80% foram duplicadas, ou seja, enumerou-se mais de uma vez o mesmo professor individual.

Decidiu-se que o modo mais adequado de se analisarem os dados seria via função docente e não via professor, porque o foco desta pesquisa é a criança e não o

⁴⁸ Do ponto de vista de uma linguagem não discriminatória, o tópico deveria grafar “as professoras e “não os professores” tendo em vista o número majoritário de mulheres.”

professor. Nesse sentido, o que interessa sobretudo saber aqui é se as turmas de Educação Infantil dispõem de docentes qualificados⁴⁹.

O *Censo Escolar 2010* coletou informação sobre mais dois outros profissionais na rubrica “função docente”: o auxiliar de Educação Infantil e o professor monitor de atividades complementares. Nesta pesquisa, a atenção será focalizada apenas nas funções de professor e de auxiliar de Educação Infantil, isto porque esta última função pode ser entendida como anacronismo da antiga ordem de regulamentação da Educação Infantil, quando esteve sob jurisdição da assistência, o que pode permitir à administração (pública e privada) escapar de exigências legais referentes aos contratos de trabalho de professor.

Tabela 46. Funções docentes na Educação Infantil por tipos, etapa e localização. Brasil, 2010.

Etapas/localização	Tipos de funções docentes				
	Professor de EI		Auxiliar de EI		Total*
	N	%	N	%	
Creche					
Urbano	161.663	58,7	113.912	41,3	275.575
Rural	7.616	74,5	2.602	25,5	10.218
Total	169.279	59,2	116.514	40,8	285.793
Pré-escola					
Urbano	291.367	87,7	40.941	12,3	332.308
Rural	40.497	93,4	2.842	6,6	43.339
Total	331.864	88,3	43.783	11,7	375.647
Unificada					
Urbano	5.325	79,0	1.413	21,0	6.738
Rural	4.169	90,5	438	9,5	4.607
Total	9.494	83,7	1.851	16,3	11.345
Multi/etapa					
Urbano	752	97,4	20	2,6	772
Rural	25.377	98,3	427	1,7	25.804
Total	26.129	98,3	447	1,7	26.576
Total					
Urbano	459.107	74,6	156.286	25,4	615.393
Rural	77.659	92,5	6.309	7,5	83.968
Total	536.766	76,7	162.595	23,2	699.361

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 1.1 anexo funções docentes INEP).

* Não foram incluídos os professores de atividades complementares.

Em 2010, foram recenseadas 699.361 funções docentes atuando em Educação Infantil: 76,7% delas eram exercidas por professores e 23,2 % por auxiliares de Educação

⁴⁹ Nas últimas décadas, vem ocorrendo, no âmbito dos estudos sociais da infância, uma discussão sobre a importância de se dispor de informações tomando a criança como unidade de referência.

Infantil. Esses últimos são muito pouco ativos em área rural, onde 92,5% das funções docentes são exercidas por professores. Com efeito, a grande maioria de funções de auxiliar de Educação Infantil (70,0%) é exercida na etapa creche em área urbana. A pré-escola em área urbana acolhe outros 25,2% de funções docentes exercidas por auxiliares de Educação Infantil.

A caracterização dos tipos de funções docentes pode ser ampliada pela análise de sua distribuição pelas diversas dependências administrativas.

Quadro 35 . Tipos de funções docentes por instância administrativa. Brasil, 2010.

Dependências administrativas	Professor		Auxiliar		Total	
	N	%	N	%	N	%
Pública	354.627	76,6	108.440	23,4	463.067	100,0
Privada	182.139	77,1	54.155	22,9	236.294	100,0
Total	536.766	76,8	162.595	23,2	699.361	100,0
Privada						
Particular	136.574	80,6	32.946	19,4	169.520	100,0
Comunitária	10.760	65,4	5.691	34,6	16.451	100,0
Confessional	2.361	69,6	1.030	30,4	3.391	100,0
Filantrópica	32.444	69,1	14.488	30,9	46.932	100,0
Total	182.139	77,1	54.155	22,9	236.294	100,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabelas 1.7 e 1.8 anexo funções docentes INEP).

A proporção de funções de auxiliar de Educação Infantil é praticamente a mesma nos setores público (23,4%) e privado (22,9%). Porém, nota-se neste último intensa variação conforme a categoria de escola privada considerada: enquanto nas particulares, o percentual se situa abaixo da média nacional (19,4%), nas comunitárias sobe para 34,6%.

A presença relativa de auxiliares de Educação Infantil também varia conforme a região geográfica, sendo mais pronunciada nas regiões Sudeste, Sul e Centro-oeste do que nas regiões Norte e Nordeste.

Tabela 47. Tipos de funções docentes em Educação Infantil por grandes regiões. Brasil, 2010.

Regiões	Professor		Auxiliar		Total
	N	%	N	%	N
Norte	35.853	88,8	4543	11,2	40.396
Nordeste	144.428	84,6	26.228	15,4	170.656
Sudeste	234.220	74,3	80.930	25,7	315.150
Sul	86.264	70,1	36.728	29,9	122.992
Centro-oeste	36.001	71,8	14.166	28,2	50.167

Total	536.766	76,8	162.595	23,2	699.361
-------	---------	------	---------	------	---------

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 1.2 anexo funções docentes INEP).

Para se compreender este diferencial regional, deve-se associar a presença maior ou menor de creche, atendimento em tempo integral e a história local de implementação de redes de Educação Infantil. Como se sabe, em redes de educação infantil, o cargo ou a denominação auxiliar de Educação Infantil pode ser um eufemismo para reduzir salário e ampliar a jornada de trabalho de funcionárias. Com efeito, as regiões com o menor percentual da função auxiliar de Educação Infantil são as que menos dispõem de jornadas escolares com mais de 4 horas. A abertura e manutenção de um cargo paralelo ao de professor nas redes dessa etapa, particularmente em creche, podem significar, também, estratégia para não exonerar funcionárias que não dispunham de escolaridade compatível com o instituído pela LDBEN (pelo menos nível médio magistério).

A análise do nível de escolaridade das pessoas associadas às funções docentes aponta duas particularidades: uma diferença na escolaridade das funções de auxiliar e de professor, favorável a esta última; um expressivo número (52,7%) de funções docentes de professor cujos titulares já dispõem de curso superior.

Tabela 48. Funções docentes em Educação Infantil por tipo e nível de escolaridade. Brasil, 2010.

Nível de escolaridade	Professor		Auxiliar	Total
	N	%	%	%
Fund. incompleto	2.001	0,4	3,2%	10,0
Fund. completo	4.613	0,9	7,6%	2,4
Sub-total fundamental	6.614	1,3	10,8%	3,4
Médio normal magistério	190.977	35,6	30,1%	34,3
Médio normal/mag. indígena	2.461	0,5	0,4%	0,5
Ensino médio	53.787	10,0	44,1%	18,0
Sub-total médio	247.225	46,1	74,6%	52,8
Superior	282.927	52,7	14,1%	43,8
Total	(536.766)	100,0	162.595	100,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 1.3 anexo, funções docentes INEP).

Para a função docente professor, pode-se usar a metáfora da pirâmide educacional invertida, isto é, o percentual aumenta conforme se ascende nos níveis superiores de escolaridade; porém tal metáfora é inadequada para a função auxiliar de Educação Infantil, posto que 74,6% das funções atingiram o Ensino Médio como ponto máximo de escolaridade.

Tradicionalmente, a creche constituía uma etapa da educação brasileira que dispunha de funções docentes com níveis de escolaridade inferiores ao estipulado pela LDBEN (ROSEMBERG, 2001). Os dados do *Censo Escolar* permitem que se verifique se tal situação permanece em 2010, conforme se analisará na próxima tabela.

Tabela 49. Tipos de funções docentes por etapa da Educação Infantil e nível de escolaridade. Brasil 2010.

	Na creche						Na pré-escola					
	Professor		Auxiliar		Total		Professor		Auxiliar		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fund. incompleto	867	0,5	4.288	3,7	5.155	1,8	989	0,3	870	2,0	1.859	0,5
Fund. completo	2.083	1,2	9.416	8,1	11.499	4,0	1.995	0,6	2.758	6,3	4.753	1,3
Sub-total fundamental	2.950	1,7	13.704	11,8	16.654	5,8	2.984		3.628	8,3	6.612	1,8
Médio normal/ magistério	58.973	34,8	33.788	29,0	92.761	32,5	111.375	33,6	14.270	32,6	125.645	33,4 0,4
Médio normal/ magistério em educação indígena	897	0,5	532	0,4	1.429	0,5	1.283	0,4	187	0,4	1.470	
Ensino médio	19.666	11,6	52.761	45,3	72.427	25,3	29.869	9,0	18.218	4,6	48.087	12,8
Sub-total médio	79.536	47,0	87.081	74,7	166.617	58,3	142.527	42,9	32.675	73,6	175.202	46,6
Superior	86.793	51,3	15.729	13,5	102.522	35,9	186.353	56,1	7.480	17,1	193.833	51,6
Total	169.279	100,0	116.514	100,0	285.793	100,0	331.864	100,0	43.783	100,0	375.647	100,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 1.3 anexo funções docentes INEP).

Os dados transcritos na tabela 49 permitem apreender um nível médio de escolaridade relativamente superior nas funções docentes da pré-escola, estejam elas na categoria professor, estejam elas na categoria auxiliar. Porém, o diferencial entre creche e pré-escola decorre, principalmente, da maior presença absoluta e relativa da função auxiliar de educação infantil na creche e de seu nível de formação ser inferior ao de professor: enquanto na pré-escola recenseava-se a atuação de 43.783 funções de auxiliar (11,7% de suas funções docentes), na creche o montante subia para 116.514 (40,8% de suas funções docentes).

Para comparar o nível de escolaridade das pessoas associadas às funções docentes em área rural e urbana, foram integrados os dados relativos a professor e auxiliar de Educação Infantil.

Tabela 49. Funções docentes em Educação Infantil por nível de escolaridade e localização. Brasil, 2010.

Nível de escolaridade	Funções docentes*					
	Urbana		Rural		Total	
	N	%	N	%	N	%
Fund. incompleto	6.699	1,1	556	0,7	7.255	1,0
Fund. completo	15.321	2,5	1.648	2,0	16.969	2,4
Sub-total fundamental	22.020	3,6	2.204	2,7	8.951	1,3
Médio magistério	192.806	31,6	47.125	56,5	239.931	34,5
Médio	113.706	18,5	11.866	14,2	125.572	18,0
Médio normal mag. indígena	2.686		503		3.189	
Superior	284.175	46,4	22.270	26,7	306.445	44,0
Total	615.393	100,0	83.968	100,0	699.361	100,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 3.1 anexo funções docentes INEP).

* Não foram incluídos os professores de atividades complementares.

O grande diferencial entre ambas se refere ao maior percentual de funções docentes em nível médio magistério em área rural (56,5% do total de funções docentes); diferentemente, em área urbana, o maior percentual é observado no nível superior (46,4% das funções docentes).

Finalmente, resta analisar o nível de escolaridade de pessoas associadas a funções docentes conforme sua distribuição pelas grandes regiões.

Quadro 65. Funções docentes em Educação Infantil por níveis de escolaridades selecionadas*, grandes regiões e localização. Brasil, 2010 (%).

Regiões	Urbana		Rural		Total	
	Normal magistério	Superior	Normal magistério	Superior	Normal magistério	Superior
Norte	42,6	39,2	62,3	14,5	48,2	32,1
Nordeste	47,0	30,6	63,4	20,5	52,3	27,3
Sudeste	27,4	51,8	37,6	48,8	27,7	51,7
Sul	28,2	46,4	21,3	58,6	27,9	47,1
Centro-oeste	19,1	51,7	19,2	52,2	19,1	51,7
Total	31,3	46,2	56,1	26,5	34,3	43,8

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 3.1 anexo funções docentes INEP).

*Foram selecionados apenas dois níveis de escolaridade para facilitar a comparação e que respondem por mais de 70% das funções docentes em cada região. A tabela completa encontra-se no anexo.

As regiões Centro-oeste, Sudeste e Sul dispõem de um quadro de funções docentes com formação em nível superior em grande vantagem com relação às regiões Norte e Nordeste, nas quais, a maioria das funções docentes não atinge o nível superior de escolaridade.

O Censo Escolar 2010 verificou, também, a formação pós-graduada de professores de Educação Infantil.

Quadro 37. Funções docentes em Educação Infantil por modalidade de curso de pós-graduação e localização. Brasil, 2010 (%)*

Tipo de curso	Urbana	Rural
Mestrado	0,3	0,0
Doutorado	0,0	0,0
Específico creche	9,3	2,3
Específico pré-escola	13,5	5,9

Fonte: microdados do Censo Escolar 2010 (tabela 2.4 anexo funções docentes INEP).

*A base para cálculo das porcentagens foi: para área urbana 615.393 funções docentes (total); para área rural 83.968 (total no rural).

Um percentual muito reduzido de professores participou de formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Quanto às especializações, novamente os professores da área urbana se beneficiaram mais desta formação que os da área rural, principalmente quando voltados para a pré-escola.

Os dados coletados pelo Censo Escolar 2010 também permitiram a configuração do perfil por sexo e cor/raça dos professores associados às funções docentes. Concentrando exclusivamente a informação sobre professores homens e mulheres que se autodeclararam brancos, pretos e pardos, foi possível observar que tanto em área rural, quanto em área urbana as mulheres são absoluta maioria.

Tabela 50. Funções docentes por grupos de sexo e cor/raça e localização. Brasil, 2010.

Cor/sexo	Urbana		Rural	
	N	%	N	%
Homem branco	13.003	3,1	1.302	2,8
Homem negro	5.630	1,3	3.528	7,5
Mulher branca	262.996	62,9	14.766	31,5
Mulher negra	136.702	32,7	27.229	58,2
Total	418.331	100,0	46.825	100,0

Fonte: microdados do Censo Escolar 2010 (tabela 2.3 anexo funções docentes INEP).

Se em área urbana, as mulheres brancas ocupam o maior número de funções docentes (62,9%), em área rural a posição é inversa, pois 58,2% das funções docentes são ocupadas por mulheres negras. Várias interpretações podem ser evocadas: no plano das oportunidades laborais, a Educação Infantil aparece como um nicho de postos de trabalho ocupados principalmente por mulheres negras, nicho pouco valorizado nos debates sobre retenção da migração feminina adulta rural. A ampliação da rede de Educação Infantil não só poderia beneficiar a crianças de até 6 anos e suas famílias, particularmente as mães, mas também residentes mulheres e homens, particularmente negras e negros, que se dispuserem a trabalhar nesta etapa da educação.

Uma síntese do capítulo 5, que envolvem informações e análises relativas a estabelecimentos, turmas e funções docentes indica, de modo consistente, condições de oferta em Educação Infantil aquém da normalização estabelecida por regulamentação, parâmetros, diretrizes e legislação. Além disso, observam-se diferenças quanto à qualidade da oferta conforme o tipo de estabelecimento, sua região geográfica mas, principalmente, conforme a localização urbana ou rural, em detrimento desta última. Porém, como se discutirá no próximo capítulo, a precariedade da oferta é maior quando se focaliza a Educação Infantil ofertada em estabelecimentos em localização diferenciada.

6 | LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA: ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA E ÁREAS REMANESCENTES DE QUILOMBOS

O *Censo escolar 2010* incluiu no formulário a questão 49 referente à localização diferenciada da escola.

Informe se sua escola fica ou não em área diferenciada, conforme as definições abaixo:

- Área de assentamento. Área obtida através do Programa de Reforma Agrária.
- Terra indígena. Área demarcada pela União como indígena.
- Área remanescente de quilombos. Região que abriga descendentes de escravos, reconhecida pela Fundação Palmares.
- Não se aplica. A escola se localiza em outra área que não é nenhuma das anteriores (MEC/INEP, 2010, p. 18).

Portanto, do conjunto de comunidades ou povos evocados pelas “Diretrizes Nacionais da Educação Infantil” ou pelas “Diretrizes Operacionais para a Educação

Básica nas Escolas do Campo”, foram contempladas apenas as três áreas acima referidas, relativas aos assentamentos da reforma agrária, terras indígenas e remanescentes de quilombos.

A *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2010* não publicou tabelas referentes às áreas de assentamento, a despeito de dispor da informação nos microdados. Analisando-se as informações publicadas sobre estabelecimentos e matrículas em áreas remanescentes de quilombos, observa-se que a maioria está localizada em área rural: assim, para o conjunto da Educação Básica em áreas de remanescentes de quilombo, apenas 7,1% dos estabelecimentos se localizam no urbano, o que corresponde a um percentual de 27,4% das matrículas.

Considerando-se, ainda, o conjunto da Educação Básica a partir de dados publicados pela *Sinopse Estatística da Educação Básica 2010*, aprende-se que a dispersão pelas unidades da federação é intensa e que a maioria dos estabelecimentos e das matrículas em áreas remanescentes de quilombo se situa nas regiões Norte e Nordeste.

Quadro 38. Estabelecimentos e matrículas em área de remanescente de quilombo na Educação Básica, por grandes regiões. Brasil, 2010.

Regiões	Estabelecimentos		Matrículas	
	N	%	N	%
Norte	346	18,1	32.091	15,2
Nordeste	1.229	64,3	143.122	68,0
Sudeste	208	10,9	22.961	10,9
Sul	58	3,0	6.423	3,0
Centro-oeste	71	3,7	5.888	2,8
Total	1.912	100,0	210.485	100,0

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2010.

A *Sinopse Estatística da Educação Básica 2010* também informa a presença de 10.753 professores(a) atuando em áreas remanescentes de quilombos, dentre quais 12,8% se declararam brancos, 8,1% pretos, 31,9% pardos (40,0 pretos e pardos), 0,6% amarelos e 0,1% indígenas e o expressivo percentual de 46,5% sem declaração de cor/raça. Novamente volta-se, nesta pesquisa, ao tema da oportunidade de manutenção deste quesito no censo escolar: se em áreas remanescentes de quilombo, em tese, nas quais as políticas de identidade seriam fortalecidas pela ação de movimento sociais, que sentido teria perguntar-se, no ato da matrícula, a pais e mães qual a cor/raça de seu filho,

se quase metade de professores em áreas remanescentes de quilombo omitem sua declaração de cor/raça?

Essas primeiras informações sobre o contexto mais amplo das áreas remanescentes de quilombo no âmbito da Educação Básica facilitarão a compreensão dos resultados oriundos das tabulações especiais que serão apresentados adiante.

A ausência de informações gerais sobre os assentamentos da reforma agrária na *Sinopse Estatística da Educação Básica 2010* pode ser, parcialmente, compensada pela extensa pesquisa realizada em 2004, *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária*. Tal pesquisa teve por objetivo principal levantar informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas e ações articuladas que contribuam para a produção do desenvolvimento do campo e da melhora das condições educacionais, em especial nos assentamentos “(MEC, INEP, MDA, INCRA, PRONERA, 2005, p. 5). A pesquisa foi extensiva, tendo abrangido 5.595 assentamentos do INCRA, repartidos em 1651 municípios, 8.679 escolas, atingindo 524.868 famílias e 987.890 estudantes assentados.

Resumindo os resultados, destaca-se que a grande maioria das escolas se situava no próprio assentamento (79,2%) e nas regiões Nordeste (45%) e Norte (32%)⁵⁰. Diferentemente do que se observa no *Censo Escolar 2010* para professores em áreas remanescentes de quilombo, na pesquisa sobre assentamentos, a totalidade dos assentados informou a cor/raça: 26,6% brancos, 63,6% pardos, 8,8% “negros”⁵¹, 0,5% amarelos e 0,5% indígenas.

A pesquisa focalizou, principalmente, as condições da oferta, caracterizando muito detalhadamente as escolas, considerando suas “condições físicas” precárias. As questões formuladas extrapolaram aquelas efetuadas habitualmente pelo questionário dos censos escolares, aprofundando as informações sobre a própria construção (telhado), tipo de banheiro, meios de comunicação utilizados, grupo de questões de alta relevância tanto para os gestores, quanto para professores e pais/mães de crianças matriculadas, bem como para as próprias crianças!

Apreende-se, também, que as escolas podem acolher expressivo percentual de alunos que não residem no assentamento (42,8%) e, em menor proporção, alunos de quilombo, de comunidades negras rurais e indígenas. Assim como nas áreas

⁵⁰ Informações coletadas em “Pesquisa mostra realidade da educação na reforma agrária” <<http://portal.mec.gov.br/index>, acessado 14/9/2012.

⁵¹ Terminologia adotada na pesquisa que substituiu o termo “preto” por “negro”.

remanescentes de quilombo, as escolas podem se situar fora do assentamento: apenas 54,3% situavam-se “dentro do assentamento na agrovila/centro comunitário”.

Uma grande novidade introduzida nessa pesquisa foi perguntar sobre os “motivos para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estarem fora da escola” (INEP, MEC, MDA, INCRA, PRONERA, 2005, p. 83). As respostas mais frequentes foram: a escola é muito longe do local de moradia (31,3%), outros motivos (30,1%), não há sala ou escola nos níveis e séries escolares pretendidos. A quase totalidade (97%) discorda “da tese de que os filhos que trabalham na roça não precisam estudar” e “50% dos pais acham que a escola do assentamento não oferece boas condições de ensino”. Faltou perguntar-se aos (às) alunos (as) assentados (as) como avaliaram a escola que frequentavam.⁵²

A pesquisa apenas subsidiariamente fornece informações sobre Educação Infantil, conforme se observa no quadro 39.

Quadro 39. Distribuição do número tabelas sobre educação de crianças de até 6 anos em área diferenciada por categoria descritiva e área de referência na pesquisa “PNERA”.

Categoria	Número de tabelas	Área de referência
Matrículas	2	área de residência
Caracterização dos estabelecimentos	6	área de localização
Indicadores de qualidade	29	área de localização
Funções docentes	5	áreas de trabalho
Turmas	3	área de localização
Total	45	—

Fonte: INEP, MEC, MDA, INCRA, PRONERA (2005).

Dentre as informações disponíveis, destaca-se o reduzido número de escolas nos assentamentos que oferecem a etapa creche: apenas 3,5%. Os dados sobre estudantes assentados indicam a irrisória presença de crianças frequentando creche: 0,8%. A notar, ainda, a presença de “creche familiar/informal”, que acolhia, em 2004, 0,1% dos “assentados estudantes”.

Informações recentes disponíveis sobre o número de assentamentos rurais e comunidades quilombolas no território nacional nem sempre são concordes ou atualizadas. A Fundação Cultural Palmares (FCP) informa que “mais de 1.500 comunidades espalhadas pelo território nacional são certificadas pela Palmares”⁵³ (2012, s/p). A publicação de *Estatísticas do Meio Rural 2010-2011* (DIEESE, MDA, 2011)

⁵² Dispõem-se, já no Brasil, de um certo número de pesquisas que escutam as crianças sobre as condições de oferta da educação que lhe é destinada. Ver Cruz (2005).

⁵³ <www.palmares.gov.br/quilombola> acionado 19/09/2012.

indicava 1.068 comunidades quilombolas *identificadas* pelo Governo Federal em 2010, em 24 unidades da federação. Comunidades certificadas e identificadas seriam equivalentes? O não especialista não dispõe no material de divulgação informações para elucidar este tipo de dúvida.

De acordo com a publicação do DIEESE/MDA (2011), o Maranhão seria a unidade federada com o maior número de “comunidades quilombolas identificadas pelo Governo Federal em 2010: 252 comunidades ou 23,6% do total.” Em seguida, os estados de Minas Gerais (113) e Pará era os únicos a ultrapassar a centena, sendo seguidos pelo Rio Grande do Sul e Mato Grosso, com 69 comunidades identificadas pelo Governo Federal em cada um desses estados.

A reduzida disponibilidade de dados publicados sobre Educação Infantil em áreas de remanescentes de quilombo e de assentamentos da reforma agrária estimulou a equipe responsável por esta pesquisa a processar microdados coletados pelo *Censo Escolar 2010* referentes à localização diferenciada das escolas. Assim, nesta pesquisa foram efetuadas tabulações de microdados do *Censo Escolar 2010* sobre as quatro categorias ou unidades consagradas - matrículas, estabelecimentos de ensino, funções, turmas e docentes - por localização diferenciada.

Uma primeira observação geral é necessária: o número de matrículas, estabelecimentos, funções docentes e turmas é bastante reduzido em localização diferenciada, quando focalizamos a educação de crianças de até 6 anos de idade frente ao conjunto de informações disponíveis na base de dados do Censo Escolar 2010.

Tabela 51. Número de unidades de coleta por tipo e localização diferenciada. Brasil, 2010.

Tipos de unidade	Localização		
	Diferenciada 1	Total 2	% de 1 sobre 2
Matrículas	108.844	8.179.658	1,3
Estabelecimentos de ensino	4.739	108.967	4,3
Função docente	7.731	669.361	1,2
Turmas	7.015	412.128	1,7

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010*.

O maior percentual de estabelecimentos de ensino (4,3%) face às demais unidades — que, não ultrapassa 1,7% — se deve ao fato de que, proporcionalmente, as escolas “diferenciadas” se situam mais em área rural: 90,1% das matrículas em área diferenciada se relacionam a crianças residindo no rural. Esta é uma segunda informação importante: apesar de mais numerosas em área rural, matrículas, escolas, funções

docentes e turmas em “localização diferenciada” também podem se situar em área urbana.

6.1. Matrículas de crianças de 0 a 6 anos em localização diferenciada

O *Censo Escolar 2010* recenseou 108.844 matrículas de crianças de até 6 anos em creches e escolas situadas em localização diferenciada.

Tabela 52. Percentual de matrículas em escolas com localização diferenciada por faixa etária e local de moradia da criança. Brasil, 2010.

Faixas etárias e local de residência	Matrícula em escola em localização diferenciada	
0 a 3 anos	N	%
Urbano	1.600	1,5
Rural	6.060	5,6
Sub-total	7.660	7,1
4 a 6 anos		
Urbano	9.142	8,4
Rural	92.042	84,6
Sub-total	101.184	93,0
Total geral	108.844	100,0

Fonte: microdados do Censo Escolar 2010 (tabela 1.1 anexo diferenciadas INEP).

Dentre os três tipos de “localização diferenciada” das matrículas, são aquelas referentes aos assentamentos que apresentam maior concentração rural (96,1% das matrículas de crianças de 0 a 6 anos). Por outro lado, são as comunidades remanescentes de quilombo as que apresentam maior percentual de matrículas de crianças residindo no urbano (18,8%). Além disso, observa-se que o maior número de matrículas de crianças residindo em localização diferenciada ocorre em assentamentos (47,8%).⁵⁴

Tabela 53. Matrículas de crianças de até 6 anos residindo em área diferenciada por localização da residência e tipos de área. Brasil, 2010.

Tipos de área	Urbana		Rural		Total	
	N	%	N	%	N	%
Assentamentos	2.000	3,8	49.993	96,2	51.993	47,8
Terras indígenas	2.399	10,4	20.611	89,6	23.010	21,1
A. remanescentes de quilombo	6.343	18,7	27.498	81,3	33.841	31,1
Total	10.742	(9,9)	98.102	(90,1)	108.844	(100,0)

⁵⁴ Em decorrência de acordo prévio a esta pesquisa, aqui não serão tratadas particularidades da localização em terras indígenas, que não mais serão incluídas nas tabelas do corpo do texto.

Do total de 108.844 matrículas arroladas pelo *Censo Escolar de 2010* referentes a crianças de até 6 anos em escolas com localização diferenciada, observa-se a sequência na distribuição: em assentamentos, 47,8%; em quilombos 31,1%; em terras indígenas 21,1%. Em todos os tipos de localização diferenciada, e no conjunto, as matrículas referentes a crianças de 4 a 6 anos e residindo em área rural são mais numerosas. Aqui observa-se, então, uma inversão e uma manutenção do perfil geral das matrículas de crianças tendo entre 0 e 6 anos: predominância rural simultaneamente à predominância de matrículas de 4 a 6 anos. Com respeito à distribuição das matrículas por faixas etárias, observa-se, outra vez, um reduzido percentual de matrículas de crianças de até 3 anos e 11 meses.

Tabela 54. Matrículas de crianças de até 6 anos residindo em assentamento rural e comunidades remanescente de quilombo por idade e localização. Brasil, 2010.

Tipos e localização	Idades						Total	
	0 a 3		4 e 5		6			
Assentamento	N	%	N	%	N	%	N	%
Urbana	135	6,8	945	47,3	920	46,0	2.000	3,8
Rural	3.036	6,1	25.649	51,3	21.308	42,6	49.993	96,2
Total	3.171	6,1	26.594	51,1	22.228	42,8	51.993	100,0
R. de quilombo								
Urbana	1.138	17,9	3.092	48,7	2.113	33,3	6.343	15,8
Rural	2.254	6,7	14.602	43,1	10.642	43,1	33.841	84,2
Total	3.392	8,4	17.694	44,0	12.755	44,0	40.184	100,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 1.1 anexo diferenciadas INEP).

Com exceção das matrículas de crianças de 0 a 3 anos residentes em áreas remanescente de quilombo urbanas, cujo percentual atinge 17,9% do total de seu segmento social, as demais são muito próximas, mostrando que em torno de 93,0% das matrículas são ocupadas ou distribuída a crianças tendo entre 4 e 6 anos.

Efetuada tais observações sobre as matrículas, é necessário explicitar que os processamentos envolvendo as demais unidades e variáveis se referem exclusivamente à **área rural** das “localizações diferenciadas”, assentamento e comunidade remanescente de quilombo. A meta é verificar se a oferta de educação (creche, pré-escola e ensino fundamental) para crianças de até 6 anos residindo em área rural nessas “localizações

diferenciadas” se aproxima ou diferencia daquela ofertada para o conjunto de crianças residindo em área rural.

6.2. Estabelecimentos em localização diferenciada rural

O *Censo Escolar 2010* recenseou 4.739 estabelecimentos que oferecem Educação Infantil em localização **rural diferenciada**. Dentre esses, 2.357 se localizam em assentamentos da reforma agrária e 1.224 em comunidades remanescentes de quilombo.

Foram efetuadas tabulações dos microdados referentes a esses estabelecimentos em área rural cujos resultados foram, posteriormente, agrupados em quatro conjuntos visando à análise da qualidade da oferta: o conjunto 1 se refere a informações sobre assentamentos da reforma agrária em área rural; o conjunto 3 a áreas remanescentes de quilombo em área rural; o conjunto 3 se refere ao total de informações (incluindo terras indígenas) em localização diferenciada rural; o conjunto total rural integra as informações para o conjunto de unidades situadas em área rural.

Quadro 40. **Porcentagem de estabelecimentos de Educação Infantil em área rural, por tipo de localização e variáveis selecionadas. Brasil, 2010.**

Variáveis selecionadas	Diferenciadas			Total rural
	1	3	T*	
Regulamentação				
não	22,3	14,9	17,4	11,8
sim	50,0	54,2	51,9	64,3
em tramitação	27,7	30,8	30,7	23,8
Funcionam em prédio escolar	77,9	88,8	81,5	90,2
Funcionam em sala ou outra escola	4,5	3,8	3,8	3,7
Funciona na casa do professor	2,1	0,8	1,7	1,5
Funciona em galpão, rancho, paiol, barracão	16,9	9,2	15,0	6,6
Prédio compartilhado com outra escola	2,1	2,4	2,3	2,4

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabelas 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5 e 2.6 anexo diferenciadas estabelecimentos INEP).

1: Localização assentamento.

3: Localização comunidade remanescente de quilombo.

*: O total inclui localização em terras indígenas.

O quadro 40, como os demais que se seguem neste tópico, indicam piores condições de funcionamento nos estabelecimentos localizados em área rural diferenciada do que no conjunto de estabelecimentos em área rural. Assim, em maior percentual que as demais, as escolas em áreas rurais em localização diferenciada não estão

regulamentadas e funcionam em galpão, rancho, paiol ou barracão. Por outro lado, em menor percentual, funcionam em prédio escolar que as demais escolas no rural.

No quadro 41, foram agrupadas variáveis relacionadas às condições de infraestrutura básica.

Quadro 41. Porcentagem de estabelecimentos em Educação Infantil em área rural por tipo de localização e variáveis relacionadas à infraestrutura básica. Brasil, 2010.

Variáveis	Diferenciadas			Total rural
	1	3	T*	
Dispõe de água RP**	15,8	23,0	16,0	25,8
Dispõe de energia elétrica RP**	80,8	83,5	70,9	80,8
Dispõe de esgoto RP**	1,2	2,9	1,6	4,1
Lixo queimado	82,4	76,4	81,2	68,6

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabelas 3.2; 3.6; 3.7; 3.10 anexo estabelecimentos INEP).
(tabelas 2.2; 2.6; 2.9; 2.12 anexo estabelecimentos INEP).

1: Localização assentamento.

3: Localização comunidade remanescente de quilombo

*: O total inclui localização em terras indígenas. ** RP = rede pública.

Nota-se que um percentual inferior de escolas localizadas em área rural diferenciada dispõem de água e esgoto sanitário, interligados à rede pública. Observa-se, ainda, um maior percentual de escolas em localização diferenciada que queimam lixo com relação ao conjunto de escolas em área rural.

O quadro 42 sintetiza o conjunto de variáveis relacionadas às dependências disponíveis nas escolas.

Quadro 42. Porcentagem de estabelecimentos de Educação Infantil em área rural por tipo de localização e variáveis relacionadas a dependências. Brasil 2010.

Variáveis	Diferenciadas			Total rural
	1	3	T*	
Estabelecimentos que dispõem de				
Parque infantil	3,0	2,2	2,4	5,8
Berçário	-	0,2	0,1	0,8
Quadra de esportes	4,7	3,5	3,9	6,3
Sanitário dentro do prédio	59,5	66,3	55,6	68,0
Sanitário adequado à PNE**	4,0	1,7	3,0	2,4
Sanitário adequado à EI	2,2	2,2	2,0	3,9
Sala de professores	19,7	14,0	16,9	17,1
Cozinha	79,8	85,2	74,0	85,6

Biblioteca	8,5	7,4	7,8	91,0
Sala de leitura	3,9	3,1	3,2	36,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabelas 3.17; 3.18; 3.13; 3.19; 3.20; 3.12; 3.14; 3.16 anexo diferenciadas INEP). (tabelas 2.25; 2.26; 2.21; 2.28; 2.31; 2.29; 2.17; 2.22; 2.23; 2.24 anexo estabelecimentos)

1: Localização assentamento.

3: Localização comunidade quilombo

*: O total inclui localização em terras indígenas. ** PNE = pessoa com necessidade especial.

Aqui, também, pode-se observar maior precariedade nas escolas em área rural diferenciada que no conjunto das escolas em área rural, com exceção da disponibilidade de cozinha. Deve-se notar o reduzido percentual de escolas em área rural diferenciada que dispõem de berçário, parque infantil e sanitário adaptado à educação infantil.

O *Questionário do Censo Escolar 2010* incluiu um quesito (nº 69) que, após 16 questões sobre presença ou não de diferentes dependências na escola, pergunta: “dependências outras: nenhuma das dependências relacionadas”. Pode-se sugerir que tal condição de funcionamento da escola indica grande precariedade. Foram localizadas 3.074 escolas que oferecem Educação Infantil nesta situação, 2.977 (96,8%) localizadas em área rural. Dentre essas 2.977 escolas em área rural oferecendo Educação Infantil, 776 (26,1%) se situam em “localização diferenciada”: 287 em assentamentos, 394 em terras indígenas e 95 em área de remanescentes de quilombo.

Tabela 55. Estabelecimentos de Educação Infantil em localização diferenciada em área rural por disponibilidade de dependências tipo de localização. Brasil, 2010.

Tipo de localização	Não dispõe de nenhuma e Dependência		Dispõe de pelo menos uma		Total	
	N	%	N	%	N	%
Assentamento	287	12,2	2.070	87,8	2.357	49,7
Terras indígenas	394	34,0	764	66,0	1.158	24,4
Área remanescente quilombo	95	7,8	1.129	92,2	1.224	25,8
Total	776	16,3	3.936	83,7	4.739	100,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010*.

A despeito da diferenciação interna entre os tipos de localização, observa-se que a presença dessas escolas é mais acentuada neste conjunto de escolas rurais que nas demais: 16,3% das escolas com Educação Infantil em localização diferenciada informaram ao *Censo Escolar 2010* que não dispunham de nenhuma das 16 dependências indicadas no questionário, percentual que cai para 6,0% para o conjunto de escolas em área rural.

Visando dirimir tais precariedades observadas no âmbito das escolas com Educação Infantil no campo, particularmente aquelas situadas em “localização diferenciada”, o MEC, via SECADI, bem como o MDA vêm desenvolvendo uma série de programas dos mais oportunos, como o *Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): Água na Escola* que visa assegurar o “abastecimento contínuo de água adequada ao consumo humano”; o *PDDE Campo* “para a contratação de mão de obra e outras despesas necessárias à manutenção, conservação e pequenos reparos” nas escolas, bem como compra de móveis; a *Educação Quilombola*, visando à melhoria das condições de oferta educacional em comunidades remanescentes de quilombo; o *Programa Nacional do Livro Didático* para o campo visando os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 43. Porcentagem de estabelecimentos de Educação Infantil em área rural por tipo de localização, equipamentos e serviços. Brasil, 2010

Variáveis	Diferenciadas			Não diferenciadas
	1	3	T*	
Aparelho de tv	38,8	37,0	35,3	38,7
Videocassete	10,8	8,9	9,5	13,5
DVD	37,2	31,1	30,7	34,0
Antena parabólica	13,9	8,9	11,2	11,9
Computadores	2,5	19,7	20,9	24,8
Acesso à internet	3,8	2,9	3,3	5,2
Alimentação escolar	100,0	100,0	100,0	99,7

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabelas 3.22; 3.23; 3.24; 3.25; 3.27; 3.28; 3.29 anexo diferenciadas INEP). (tabelas 2.32; 2.33; 2.34; 2.35; 2.39; 2.40; 2.42 anexo estabelecimentos).

1: Localização assentamento.

3: Localização comunidade quilombo

*: O total inclui localização em terras indígenas.

Neste conjunto de variáveis, com algumas exceções (computadores, por exemplo), os resultados entre os conjuntos de estabelecimentos se aproximam em torno de ausência. A exceção notável é disponibilidade de alimentação escolar.

O *Censo Escolar 2010* incluiu um quesito sobre a disponibilidade de material didático específico para a diversidade sociocultural. Os resultados estão apresentados na tabela 56.

Tabela 56. Porcentagem de estabelecimentos em rural com Educação Infantil que dispõem de materiais didáticos específicos para atendimento à diversidade sociocultural. Brasil 2010.

Tipos de localização	Dispõe	Não dispõe	Total
1	1,1	98,9	100,0
3	30,9	69,1	100,0
T*	21,3	78,7	100,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (tabela 3.30 anexo diferenciadas INEP).

1: Localização assentamento.

3: Localização comunidade quilombo.

*: O total inclui localização em terras indígenas.

Nota-se que uma minoria de estabelecimentos em área diferenciada rural, particularmente nos assentamentos, dispõe de materiais didáticos específicos à diversidade cultural. Alerta-se sobre a ausência de quesito sobre a presença de materiais didáticos no geral.

Em síntese, este capítulo sobre a oferta de educação para crianças de até 6 anos em localização diferenciada, particularmente para as que residem em área rural, aponta que, a despeito de sua reduzida participação no conjunto da oferta de educação para crianças de 0 a 6 anos, as condições educacionais que oferecem são bastante precárias, mesmo quando comparadas a oferta em localização rural. Alerta-se, então, para a necessária atenção aos princípios de justiça distributiva que podem estar obnubilados por reivindicações dos movimentos sociais mais intensos no âmbito da justiça de reconhecimento, o que fortalece políticas identitárias.

SÍNTESE DOS RESULTADOS

No transcorrer das análises foram apresentadas as seguintes tendências destacadas abaixo:

- 1) necessidade de estabelecer-se categoria descritiva para se apreenderem as condições de oferta de Educação no Campo;
- 2) disponibilidade de parâmetros, diretrizes, legislação abundante destinadas à normalização da Educação Infantil, mas ainda com reduzida implementação efetiva;
- 3) disponibilidade de dados subutilizados, particularmente quando se associam crianças tendo até 6 anos e área rural;
- 4) discrepância entre as conceituações de Educação Infantil e localização/situação rural do INEP e do IBGE, e entre as conceituações explicitadas e aquelas em seu uso na prática das pesquisas;
- 5) crianças “fora de lugar”, isto é, crianças acima ou abaixo da idade frequentando/matriculadas em etapa não prevista por lei; crianças residindo no rural, mas frequentando creche/escola no urbano; persistência (a ser verificada) de classes de alfabetização;
- 6) piores condições de vida da população rural quando comparada à urbana;
- 7) taxas de frequência à creche e escola que penalizam crianças de até 3 anos (particularmente até 2 anos), residentes em área rural, dos níveis de renda inferiores e da região Norte;
- 8) ampliação das taxas de frequência entre 2000 e 2010, mantendo, porém, diferenças conforme as variáveis indicadas (localização rural-urbana, idade, região, renda domiciliar);
- 9) maior número absoluto de crianças de 0 a 3 anos que não frequentam creche ou escola do que crianças de 4 a 6. Quase universalização da escolaridade aos 6 anos;
- 10) intenso uso de creches ou escolas públicas, principalmente entre crianças de área rural, negras e de níveis inferiores de renda domiciliar, apesar de se encontrarem crianças de níveis superiores de renda no sistema público;
- 11) aumento das matrículas entre 2000 e 2010 deve ser analisado em relação à duração da jornada escolar e indicadores de qualidade;
- 12) importante oferta municipal, principalmente em área rural;

- 13) reduzido percentual de matrículas, estabelecimentos, turmas em “localização diferenciada” (áreas remanescentes de quilombo, terras indígenas e assentamentos da reforma agrária);
- 14) uso de transporte coletivo para viabilizar frequência/matrícula, inclusive entre crianças de até 3 anos;
- 15) condições ainda precárias da oferta em termos de qualidade, principalmente em localização rural: regulamentação, serviços básicos (água, eletricidade, lixo, esgoto, edificações, serviços), com exceção de oferta de alimentação;
- 16) piores indicadores de qualidade da oferta em estabelecimentos em localização diferenciada em área rural.

Diante do quadro acima apontado, foram elencadas algumas as sugestões que dizem respeito a sete aspectos principais:

- 1) divulgação e monitoramento mais eficiente da implementação de diretrizes, orientações, resoluções e outros documentos normalizadores;
- 2) planejamento da implementação de alterações legais antes de sua discussão e aprovação (análise prévia da viabilidade e do cronograma de implementação);
- 3) elucidação dos desencontros entre informações e conceituações oriundas das agências federais, secretaria municipais de educação, estabelecimentos de ensino, pais/mães;
- 4) realização de pesquisa com microdados do IBGE e INEP adotando as unidades federadas e os municípios como unidade de análise, visando o planejamento e monitoramento de políticas;
- 5) revisão do questionário/formulário do censo escolar à luz de eventuais correspondências entre seus quesitos e escalas de avaliação de qualidade, visando ao monitoramento da qualidade da oferta;
- 6) análise da localização de creches e demais escolas pelo território nacional (rural e urbano) conforme densidade populacional de crianças e distribuição de renda;
- 7) planejamento quanto à localização das novas edificações de creches e pré-escolas;
- 8) melhorar a difusão de dados, incluindo indicadores, sobre criança pequena, particularmente residente em área rural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. OLIVEIRA, F. de; As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes, In: BENTO, M. A. S. (org.) *Educação infantil, igualdade racial e diversidade aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo, 2011, p. 47-60
2011.

ALMEIDA, Mauro. *Quem são os povos da floresta?*. Cadernos SBPC 30. Povos da floresta: Cobertura jornalística feita a partir de conferências e mesas-redondas apresentadas na 59 Reunião Anual da Sociedade para o Progresso da Ciência (SBPC), 2007, p. 15-16

ARROYO, M. G; *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. In: ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. (orgs.) *Coleção Por Uma Educação Básica do Campo*, nº 2, Brasília: MEC/SEB, 1999.

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo*. Por uma educação do campo. In: ARROYO, M. G. *A educação básica e o movimento social do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 65-86.

BENTO, M. A. S. (Org.) *A identidade racial em crianças pequenas*, In: BENTO, M. A. S. (org.) *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: MEC, UFSCAR/NEAB/CEERT, 2011. p. 99-113.

BARBOSA, M. C. S; RICHTER, S. R. S. *Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche*. *Educação*: Universidade Federal de Santa Maria, v. 35, 2010. p. 85-95.

BID. *Infraestructural Escolar y Aprendizajes em la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. Washington: BID, 2011, p. 25.

BLOCH, Françoise; BUISSON, Monique . *La garde des enfants une histoire de femmes: entre don, équité et rémunération*. Paris: Editions l' Harmattan, 1998.

BRASIL. Plano nacional de educação-Brasília, Senado Federal/UNESCO, 2001.

BRASIL. LDBEN/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: DF: MEC, 2007.

BRASIL. Leis, Decretos. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1990. (Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988).

BRUSCHINI, M. C. A. ; RICOLDI, A. M. ; MERCADO, C. M. Trabalho e gênero no Brasil até 2005 : uma comparação regional. In: BRUSCHINI, M. C.A.; COSTA, A.; HIRATA, H.; SORJ, B. (Org.). *Mercado de Trabalho e Gênero : comparações internacionais. Mercado de Trabalho e Gênero : comparações internacionais*. Rio de Janeiro: FGV, 2008, p. 15-16.

BUAINAIN, A. M.; DEDECCA, C. S.; NEDER, H. D.. *Anova cara da pobreza rural no Brasil: transformações, perfil e desafios para as políticas públicas*. Brasília: IICA, jul. 2010, 24 f. (Plano de trabalho, 126) Disponível em: <<http://www.iica.int/Esp/regiones/sur/brasil/Lists/DocumentosRechnicosAbertos/Attachments/290/Antonio%20Buainain%20-.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2011.

BUTTO e HORA, 2008 p. 29 apud LOMBARDI, 2009 p. 142

CAIADO, K.R.M.; MELETTI, S.M.F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 17, 2011, p. 93-104.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMPOS, M.M. *Educação Infantil*. São Paulo: Ação Educativa, 2006. disponível em www.acaoeducativa.org.br.

CAMPOS, M.M.; ESPOSITO, Y.L.; BHERING, E.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B. A *Qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras*. Cadernos de Pesquisa, v. 41 n.142, 2011, p. 20-54.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO / Movimento interfóruns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB. *Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, A. M.; PEREIRA, A. S.. Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 24, n. 3, Setembro, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000300002&lng=en&nrm=iso>.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CCFL/Centro de Cultura Luiz Freire & MIEIB. *Discutindo políticas de educação infantil indígena*. Recife: Censo Escolar, Caderno de instruções. INEP, Brasília/DF. Junho de 2010.

Centro Luiz Freire, 2004.

CNE/Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 7352 de 2010 referente à “Política de Educação no Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária” (Brasil,

MEC, 2010) e a Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação - CNE (de 17/12/2009) contemplada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, MEC/SEB, 2010).

CNE/CEB Parecer CNE/CEB nº 36/2001 - Ministério da Educação

Relatora: Edla de Araújo Lira Soares.

SOARES, 2001 (EDLA DE ARAÚJO LIRA SOARES)

portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf

CRUZ, S. H. V. A criança fala: a escuta de criança em pesquisa. São Paulo: Coretz, 2008.

CUNHA, E.M.G. de P. da; BARISON, E. de M. *Saúde das crianças*. Capítulo 9. Ministério da Saúde/Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher: PNDS 2006.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DI SABBATO, A.; MELO, H.P. de; LOMBARDI, M.R. e FARIA, N. *Estatísticas Rurais e a Economia Feminista: um olhar sobre o trabalho das mulheres*. MDA: Brasília, 2009.

DIEESE/NEADR/MDA. *Estatísticas do meio rural 2010-2011*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) 4ª edição 2011. Disponível em: www.mda.gov.br. Acesso em 01 nov. 2012.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. e SANTOS, C. de A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. MEC/INEP: Brasília, 2007.

EVANS, D; KOSEC, K. Educação Infantil: *Programas para a geração mais importante do Brasil*. São Paulo: Documento do Banco Mundial, 2011.

FARIA, A. L. G. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu* (26), Núcleo de estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 2006, p.279-288.

FARIA, N. Economia feminista e agenda de luta das mulheres no meio rural. In: DI SABATTO, A.; MELO, H.P.de, LOMBARDI, M.R.; FARIA, N. (orgs.). *Estatísticas Rurais e a Economia Feminista: um olhar sobre o trabalho das mulheres*. MDA: Brasília, 2009, p. 13-28.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. *O campo da educação do campo*. UNESP, s/d.

FERREIRA, A.H. *Discursos étnico-raciais e identidades em contexto de programa de ação afirmativa*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Situação mundial da infância 2008. Caderno Brasil*. Brasília: UNICEF Brasil, 2008.

FROEHLICH, J. M; RAUBER, C. da C.; CARPES, R. H. e TOEBE, M. Êxodo seletivo, masculinização e envelhecimento da população rural na região central do RS. *Cienc. Rural* [online]. 2011, vol.41, n.9, pp. 1674-1680. Epub 16-Set-2011. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-84782011005000124>>. Acesso em: 01 nov. 2012.

FULLGRAF, J.B.G. *O UNICEF e a política de educação infantil no Governo Lula*. São Paulo: Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

GALVÃO, Bárbara Radovanski. *A criança pequena, seu cuidado e educação em discursos de homens-pais*. São Paulo. Dissert. (Mestrado em Psicologia Social) PUC-SP, 2008.

GRAZIANO DA SILVA, J. *O novo rural brasileiro*. Campinas, UNICAMP, 2002.

HOUAISS, A. *Dicionário da língua portuguesa*. www.houaiss.net.br. Acionado 26/7/2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística *Evolução e Perspectivas da Mortalidade Infantil no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE 1999.

_____. *Dicionário das variáveis da amostra do Censo Demográfico 2000*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000>, acessado em 20/07/2012.

_____. *Resultados Gerais da Amostra Censo Demográfico 2000*. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/defaulttab_amostra.shtm, acessado em 20/07/2012.

_____. *Censo Agropecuário 2006*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

_____. *Microdados Censo Demográfico 2010*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>, acessado em 03/07/2012

_____. *Resultados Gerais da Amostra Censo Demográfico 2010*. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra/default_resultados_gerais_amostra.shtm, acessado em 12/07/2012.

_____. *Sinopse do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>, acessado em 03/07/2012

_____. *Características da População e dos Domicílios. Resultados do Universo*. Rio de Janeiro 2011: IBGE, Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>, acessado em 03/07/2012

_____. *Resultados Gerais da Amostra Censo Demográfico 2010*. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra/default_resultados_gerais_amostra.shtm, acessado em 12/07/2012.

_____. *Síntese de Indicadores Sociais*. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

_____. *PNAD 2008: Primeiras análises –educação – gênero - migração* . N. 32, 2009.

INEP/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Base de Microdados Censo Escolar 2000*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> acessado em 20/07/2012.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2000*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> acessado em 11/07/2012.

_____. *Pesquisa Nacional da Educação na reforma Agrária*. Versão preliminar. Brasília: INEP, 2004.

_____. *Resultados Gerais da INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2007*. Brasília: INEP, 2008.

_____. *Base de Microdados Censo Escolar 2010*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> acessado em 18/07/2012.

_____. *Caderno de Instruções Censo Escolar 2010*. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> acessado em 18/07/2012.

_____. *Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2007*. INEP: Brasília, 2008.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2010*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> acessado em 11/07/2012.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica, Brasília 2008*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> acessado em 11/07/2012.

IPSOS PUBLIC AFFAIRS. The Social Research and Corporate Reputation Specialists, *Creches Ipsos/ Instituto Patricia Galvão*. São Paulo 29/02/2012.

KAPPEL, M.D.B. *Documento técnico: A educação infantil nas estatísticas do Censo Escolar do INEP*. Rio de Janeiro, MEC/SEB/COEDI, 2008. (mimeo)

LAVIOLA, E. C. *O bebê, sua educação e cuidado em discursos de mães de camadas médias*. São Paulo. Tese de doutorado. PUC-SP em Psicologia Social, 2010.

LIMA, M. de F. M. *A demanda e escolha das mães por educação infantil: um novo tema para o estudo da educação infantil*. São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia Social). PUC-SP, 2004.

LOMBARDI, M.R. A ocupação no setor agropecuário no período 1993-2006 e o trabalho das mulheres In: DI SABATTO, A.; MELO, H.P.de, LOMBARDI, M.R.; FARIA, N. (orgs). *Estatísticas Rurais e a Economia Feminista: um olhar sobre o trabalho das mulheres*. MDA: Brasília, 2009.

MARCOCCIA, P. C. de P. *Interface da educação especial com a educação do campo: a (IN)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo*.
<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT03-6533--Int.pdf>

MARTINS, R. K. *As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural*. Dissertação: Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação Pública e às experiências educativas vividas por seus filhos: Um estudo da Localidade Rural de São José, Município de Braço do Norte – SC. UFSC: Centro Sócio Econômico, 2006.

MEC/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer CNE/CEB nº20, de 11 de novembro de 2009**. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares nacionais para a educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866. Acesso em: 31 mar. 2010.

_____. Resolução **CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&option=com_content&view=article>. Acesso em: 31 mar. 2010.

MEC/COEDI. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. MEC/COEDI: Brasília, 2010.

MEC/INEP. *A qualidade da Educação: conceitos e definições*. O artigo foi elaborado por solicitação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Organização dos Estados Americanos (OEA) e foi apresentado na II Reunião do Fórum Hemisférico Educacional Qualidade da Educação (Brasília-DF, 13-17/6/2005).

MEC/INEP/MDA/INCRA. *Panorama da Educação no Campo*. In: PNERA 2004, *Sinopse Estatística da pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária*. Brasília, 2007.

MEC/SEB/COEDI. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. 2006.

_____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, volume 2*. Brasília, 2006.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Educação infantil: construindo o presente. Campo Grande: UFMS, 2002.

MOLINA, M. C.. MONTENEGRO, J. L. A.; OLIVEIRA, L. L. N. A. *Das Desigualdades aos Direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo*. *Raízes*. Campina Grande, v. 8, ns 1e2 e v. 29, n 1, p. 174-190, 2009/2010.

NAZARETH. L. *Discursos sobre creche na revista Pais e Filhos*. São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia Social. PUC-SP, 2011.

PAUTA MARCHA DAS MARGARIDAS. *Desenvolvimento Sustentável com justiça, Autonomia, Igualdade e Liberdade*. Folheto, 2011.

PESTANA M. I. Apresentação IN MEC/INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. INEP: Brasília, 2008.

ROCHA, E.J. da; ROSEMBERG, F. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 37, 2007, 2008; p. 759-780

ROSEMBERG. Educação para quem? *Revista Ciência e Cultura*, Campinas (SP), v. 28, n. 12, dez. 1976, p. 1466-1471.

_____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: ROSEMBERG, Fúlvia (org.). *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Indicadores sócio-demográficos de crianças de 0 a 6 anos no Brasil. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, n.1, p. 99-112, 1991.

_____. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 77, mai. 1991, p. 25-34.

_____. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 96, fev. 1996, p. 58-65.

_____. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. *Pro-posições*, v. 7, n. 3, 1997, p. 17-23.

_____. *A expansão da educação infantil e processos de exclusão*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

_____. Expansão da educação infantil e processo de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, jul. 1999, p. 7-41.

_____. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, 2001.

_____. Sísifo e a educação infantil brasileira. *Revista Pro-Posições*, v. 4, n. 1 (40) jan/abr 2003a.

_____. “Educação Infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. In MIEIB/CCLF (org.) “Discutindo políticas de Educação Infantil e educação escolar indígena. MIEIB/Centro de Cultura Luiz Freire: Recife, 2004.

_____. Childhood and social inequality in Brazil, in Helen Penn (Org.) *Unequal childhoods*. Routledge, Abingdon, 2005.

_____. Estatísticas educacionais e cor-raça na educação infantil e no ensino fundamental: um balanço. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 34, mai./ago.2006, p. 15-41.

_____. *Gênero e educação infantil*. Comunicação apresenta no COPEDI Águas de Lindóia (SP), 2006 (manuscrito).

_____. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In OLIVEN, R. G.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G. M. (orgs.) *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2008, p. 296-334.

_____. *Usos e abusos da obrigatoriedade na pré-escola*. Caxambu: Trabalho Encomendado, 32ª Reunião Anual da ANPEd, 2009. (manuscrito).

_____. *Um passo adiante na longa marcha por uma educação infantil brasileira democrática*. Seminário Internacional Avaliação da Qualidade da Educação Infantil. 2010. (manuscrito).

_____. *Uma tragédia anunciada: a educação pré-escolar obrigatória*. São Paulo: FCC, 2010. (manuscrito).

_____. MADSEN, N. *Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo*. In: O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010. Rio de Janeiro, out. de 2011, p. 390-434.

_____. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M.A.S. (org). *Educação Infantil, igualdade racial e a diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade- CEERT, 2011.

ROSEMBERG, F. e PINTO, R. P. *Criança pequena e raça na PNAD 87*. São Paulo: Textos FCC, n. 13, 1997.

ROSEMBERG, F; e ROCHA, E. J. da. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Cadernos de pesquisa*, n. 132, set./dez. 2007.

ROSEMBERG, F; e MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, n 141, 2010, p. 693-728.

ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, L.L.; PITANGUY, J. (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. 1ed. Rio de Janeiro/Brasília: Cepia/Unesco, 2011, v. 1, p. 390-433.

SANTOS, C. P. *A creche na mídia*. São Paulo: Dissert. (mestrado em Psicologia Social) PUC-SP, 2012.

SCHABACH, L. M. Mapeamento das populações do campo no Brasil e grandes regiões. Relatório Preliminar. In: *Pesquisa Nacional: Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos moradoras nos territórios rurais brasileiros*. UFRGS/MEC/SEB/COEDI, Porto Alegre: 2012.

SILVA, A. P. S. et al. Relatório Parcial de Atividades. Ação 1 – Pesquisa bibliográfica sobre educação infantil de crianças de 0 a 6 anos moradoras de territórios rurais. In:

Pesquisa Nacional caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural. 2012 (no texto 2011)

SILVA, A.P.S e PASUCH, J . *Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo.* Brasília: MEC/COEDI. Texto Consulta Pública. 2009.

SILVA, A. P. S; PASUCH, J; BARBOSA, M. C. S. (orgs.) *Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo.* Nov. 2012.

SILVA, A.P.S.; PASUCH, J.; SILVA, J.B. *Educação infantil do campo.*São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SILVA, C.I. *O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis.* Florianópolis 2007.

SHIRAISHI NETO, J. Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. *Coleção Documentos de Bolso*, nº 1, PPGSCA-UFAM/Fundação Ford, 2007.

SOUZA, M.A. de. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 36 set./dez. 2007, p. 443-461.

SORJ, B.; FONTES, A.; MACHADO, D. C.. As políticas e as práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MERCADO DE TRABALHO E GÊNERO: COMPARAÇÕES BRASIL – FRANÇA. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 9-10 abr. 2007.

URRA, F. Concepções de creche em revistas brasileiras de Pediatria: uma interpretação a partir da ideologia. Dissert. (Mestrado em Psicologia Social). PUC-SP, 2011.

UNESCO. *Institute for Statistics, Global Education Digest 2011 Comparing Education Statistics Across the World 2011*. Paris, UNESCO, 2011.

VALADARES, A. A. et al. O Rural na PNAD 2008. IN: CASTRO, J. A. de; VAZ, F. M. (Org). *Situação Social Brasileira*. Rio de Janeiro: Ipea, 2011. Cap. 7, p. 113 – 138.

WANDERLEY, M. de N. B. O lugar dos rurais: o meio rural no Brasil moderno. In: *Anais do XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural*, 1997.

WANDERLEY, M. de N.B. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. *Estud.Soc.Agric*, Rio de Janeiro, vol. 17, no. 1, 2009, p. 60-85.

Equipe: Coordenação Nacional

Secretária Executiva:

Carolina Gobbato (UFRGS).

Apoio Técnico Administrativo:

Beatris de Moraes Pinto (UFRGS)

Michelle Teixeira (UFRGS)

Thomas Lester Geri (UFRGS).

Apoio Técnico Estatística:

Gustavo Thomas (UFRGS).

Pesquisador:

Susana Beatris Fernandes (UNISC).

Equipe: Produção Acadêmica

Pesquisadores:

Ana Paula Soares da Silva (voluntária/USP-Ribeirão Preto)

Tatiana Noronha de Souza (UNESP-Jaboticabal)

Ana Cecília Oliveira Silva (USP-Ribeirão Preto)

Fernanda Lacerda Silva (USP-Ribeirão Preto)

Juliana Bezzon da Silva (voluntária/USP-Ribeirão Preto)

Luciana Pereira de Lima (USP-Ribeirão Preto)

Regiane Sbroion de Carvalho (USP-Ribeirão Preto)

Thaíse Vieira de Araújo (USP-Ribeirão Preto)

Apoio Técnico:

Daniel Coelho, Marta Aparecida da Silva.

Equipe: Núcleos Regionais

Região Norte

Pesquisadores:

Djanne Fernandes Melo (UFPA)

Elaine Ramos da Silva (voluntária/UNCME- AM)

Eliseanne Lima da Silva (voluntária/IFAM)

Flávia de Cássia Pantoja Batista (UFPA)

Franciana Carneiro de Castro (voluntária/UFAC)

Juliana Nascimento da Paixão (UFPA)

Lanna Edwirges da Silva Costa (UFPA)
Liliane Soares Silva (UFPA)
Rosana Cristina dos Reis Daher (UFPA)
Sara Teles Brito (UFPA)
Salomão Antônio Muffarej Hage (UFPA)
Sônia Eli Cabral Rodrigues (UFPA)
WianneyDinely Silva do Nascimento (UFPA).

Apoio Técnico:

Hádila Maria de Aguiar Pena (UFPA).

Região Nordeste

Pesquisadores:

Carla Manuella de Oliveira Santos (UFAL)
Edna Maria Alves Fernandes (UFRN)
Fabiana Oliveira Canavieira (UFMA)
Josafá Paulino de Lima (UFCG)
Kátia Patrício Benevides Campos (UFCG)
Luisa de Marillac Ramos Soares (UFCG)
Maria Cristina Martins (UFS)
Marlene Oliveira dos Santos (UFBA)
Marli Clementino Gonçalves (UFPI)
Patrícia Gomes de Siqueira (UFPE)
Sílvia Helena Vieira Cruz (UFC).

Apoio Técnico:

Andreza Lima de Azevedo (UFCG).

Região Centro-oeste

Pesquisadores:

Anamaria Santana (UFMS/Corumbá)
Ivone Garcia Barbosa (UFG)
Adriana Pacheco da Silva Santos (UNEMAT/Sinop)
Camila Cerqueira Dos Santos Silva (UFG)
Danielly Carolinne Freire de Oliveira (UFMS/Corumbá)
Elizete Poleti De Oliveira Dias (UNEMAT/Sinop)

Francy Laura De Moraes (UFMS/Corumbá)

Glades Ribeiro Mueller (UFMT)

Janaina Batista Lino Perez (UNEMAT/Sinop)

Rosiris Pereira De Souza (UFG).

Fizeram parte da equipe os seguintes Assistentes de Pesquisa Voluntários:

Lucilene Santana Gonçalves (UFG)

Marcos Antônio Soares (UFG)

Maria de Fatima Ribeiro (UFMS/Corumbá).

Apoio Técnico:

Ilza Nunes da Cunha Polini (UFMT).

Região Sudeste

Pesquisadores:

Cristiana Callai (voluntária/UFF)

Divina Leila Soares Silva (UFES)

Edmilson dos Santos Ferreira (UFRJ)

Edna Rodrigues da Silva Oliveira (UFF)

Elisângela Carvalho (MST)

Lígia Aquino (voluntária/UERJ)

Kalline Pereira Aroeira (UFES)

Rafael Reis Bittencourt (UFMG)

Rita de Cássia Vieira (UFMG)

Tânia de Vasconcellos (UFF)

Valdete Côco (UFES), Welington Dias (UFMG).

Apoio Técnico:

Érica Dumont Pena (UFMG).

Região Sul

Pesquisadores:

Carolina Machado Castelli (FURG/UFPEL)

Catarina de Souza Moro (MIEIB/UFPR)

Daniele Marques Vieira (MIEIB/UFPR)

Isabela Camini (MST)

Maria Teresa Telles Ribeiro Senna (UFSC)

Valentina Weschenfelder (MIEIB/UNIJUI)

Patrícia RutzBierhals (UFRGS)

SonildaFlorinália da Silva Pereira (CONTAG-RS)

Soraya Franzoni Conde (UFSC)

VerenaWiggers (MIEB/UFSC).

Apoio Técnico:

Crisliane Boito (UFRGS)

Diulia Marina Francesquett (UFRGS).